



UNIVERSITE DU CAP-VERT
Département des Sciences Humaines et Sociales
Maîtrise en langues, littératures et cultures

Ana Patrícia Monteiro da Silva

**LA LANGUE FRANÇAISE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF
CAPVERDIEN : RÉFLEXION SUR LA RÉVISION DU PLAN
D'ÉTUDES EN COURS EN 7^{ÈME} ANNÉE, AVEC
L'INTRODUCTION DE LA PÉDAGOGIE D'INTÉGRATION**

Ana Patrícia Monteiro da Silva

**LA LANGUE FRANÇAISE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF
CAPVERDIEN : RÉFLEXION SUR LA RÉVISION DU PLAN
D'ÉTUDES EN COURS EN 7^{ÈME} ANNÉE, AVEC
L'INTRODUCTION DE LA PÉDAGOGIE D'INTÉGRATION**

Travail scientifique présenté à l'Université du Cap-Vert pour l'obtention du Diplôme de
Maîtrise en Etudes Françaises sous la direction de M. Daniel Évora

Le Jury

Remerciements

Pendant cette période de réalisation du travail de fin d'études, j'ai eu la collaboration de plusieurs personnes, qui directement ou indirectement ont contribué à l'élaboration du présent travail.

D'abord, je tiens à remercier Dieu qui avec son pouvoir m'a aidé à vaincre.

Je remercie ma famille d'une façon générale et ma mère d'une façon particulière, avec beaucoup d'amour et de tendresse, de m'avoir donnée les conditions psychologiques, affectives et financières pour réussir ce grand défi.

Par la suite, je remercie mon orienteur, Daniel Évora, pour son appui, sa disponibilité, sa patience et sa valable orientation.

Je profite de cette occasion pour remercier tous les professeurs du Département de français de l'Université du Cap-Vert qui m'ont aidé à construire le savoir, le savoir-faire et le savoir être. À tous mes remerciements dévoués.

Finalement, je ne peux pas oublier mes camarades de lutte ; je vous remercie pour vos encouragements dans les moments faciles mais aussi difficiles.

À tous ceux qui m'ont aidé, je vous remercie profondément.

Dédicace

C'est avec beaucoup de nostalgie et d'orgueil que je dédie ce travail à la mémoire de mon père, car il serait orgueilleux de me voir terminer ma Maîtrise.

C'est avec beaucoup de joie et d'estime que je dédie aussi ce travail à mes intouchables nièces, Edmilia Priscilla, Alícia Alexandrina, Oriane Sandrine et Eliane Patrícia.

Sommaire

Remerciements	3
Dédicace.....	4
Sommaire	5
Introduction.....	8
Chapitre I – Objet, cadre de la recherche et aspects théoriques	9
1.1 Objet et cadre de la recherche	9
1.1.1 Objet de la recherche	9
1.1.2 Objectifs.....	9
1.1.2.1 L’objectif général :.....	9
1.1.2.2 Objectifs spécifiques	9
1.1.3 Pertinence et enjeux	10
1.1.4 Méthodologie	11
1.2 Aspects théoriques.....	12
1.2.1 Le système éducatif	12
1.2.2 La révision du plan d’études	13
Chapitre II – Accès à l’instruction au Cap-Vert : Repères historiques.....	15
2.1 Bref historique sur la découverte de l’archipel	15
2.2 Un accès limité à une unité avant l’indépendance	15
2.2.1 L’éducation entre les mains de l’église catholique et le Séminaire de São Nicolau	16
2.2.2 São Vicente : lieu privilégié de l’éducation pendant l’époque coloniale... ..	19
2.2.3 Praia Capitale : les premiers privilèges en termes d’éducation secondaire.....	24
2.3 La massification de l’éducation après l’indépendance.....	24
2.3.1 L’éducation préscolaire	26
2.3.2 Enseignement primaire, secondaire et moyen	27
2.3.2.1 L’éducation de base intégrée (EBI)	27
2.3.2.2 Enseignement secondaire	27
2.3.2.3 L’enseignement moyen	27
2.3.3 L’enseignement supérieur et la recherche	28
2.3.4 Modalités spéciales et éducation extrascolaire	29

Chapitre III – La place du français dans le système éducatif capverdien.....	30
3.1 Description du système éducatif	30
3.1.1 Le préscolaire (4 à 6 ans).....	31
3.1.2 Enseignement scolaire	31
3.1.2.1 L’enseignement primaire (6 à 12 ans).....	31
3.1.2.2 L’enseignement secondaire (12 à 17/18 ans).....	32
3.1.2.3 L’enseignement supérieur	32
3.1.3 L’éducation extrascolaire.....	32
3.1.3.1 L’alphabétisation ou l’éducation de base pour les adultes	32
3.1.3.2 L’éducation à distance	33
3.1.3.3 L’éducation spéciale	33
3.1.3.4 La formation professionnelle	33
3.2 Le français dans le système éducatif	34
3.2.1 L’apparition du français dans l’éducation avant l’indépendance	34
3.2.2 L’éducation après l’indépendance	34
3.2.2.1 Sans la réforme.....	34
3.2.2.2 Avec la réforme.....	35
Chapitre IV – La révision du plan d’études en cours, avec l’introduction de la pédagogie d’intégration	38
4.1 Plan d’études/pédagogie d’intégration	38
4.1.1 Les disciplines de la 7 ^{ème} année et leurs objectifs.....	38
4.1.2 La pédagogie d’intégration, une approche par compétence.....	39
4.1.3 Implication de l’adaptation de la pédagogie d’intégration dans le système éducatif	41
4.1.3.1 Sur le programme ou le plan d’études	41
4.1.3.2 Sur les apprentissages	42
4.1.3.2.1 Activités d’exploration	42
4.1.3.2.2 Activités d’apprentissage par résolution de problèmes	42
4.1.3.2.3 Les activités de structuration	42
4.1.3.2.4 Les activités d’apprentissage systématique	43
4.1.3.2.5 Les activités d’intégration.....	43
4.1.3.2.6 Les activités d’évaluation	43
4.1.3.2.7 Les activités de remédiation	43
4.1.3.3 Sur l’évaluation des acquis des élèves	43

4.1.3.4	Sur les manuels scolaires	44
4.2	Analyse des données sur la représentation des professeurs de français et des concepteurs sur la révision du plan d'études en 7 ^{ème} année	44
4.2.1	La visée de la révision du plan d'études dans le secondaire.....	44
4.2.2	Le point de vue des orienteurs/concepteurs	46
4.2.2.1	Le programme, curricula ou plan d'études	47
4.2.2.2	L'apprentissage	47
4.2.2.3	L'évaluation des acquis des élèves	48
4.2.2.4	Les manuels scolaires.....	50
4.2.3	La représentation des professeurs sur le terrain.....	51
4.2.3.1	Le programme	51
4.2.3.2	L'apprentissage	51
4.2.3.3	Les manuels scolaires.....	51
4.2.3.4	L'évaluation des acquis.....	52
4.2.4	Constat des analyses	52
Conclusion.....		54
Annexes		55
Bibliographie		58

Introduction

Avoir un système éducatif capable de répondre aux besoins d'une société constitue une priorité pour n'importe quel pays.

Le choix de notre sujet est dû pour deux raisons. D'une part parce que nous voulons faire carrière dans l'enseignement, et d'autre part parce que nous portons un intérêt particulier à l'éducation capverdienne. Nous pensons que le développement d'une société passe obligatoirement par un investissement profond en termes d'éducation. De ce fait, nous nous sommes penché sur ce sujet, dans le but de connaître la représentation que les professeurs de français ont sur la révision du plan d'études en cours en 7^{ème} année, avec l'introduction de la pédagogie d'intégration.

Pour cela, nous avons divisé notre travail en quatre chapitres que nous allons décrire. Notre premier chapitre est divisé en deux parties. Dans la première partie, nous présenterons notre sujet d'étude, les objectifs, la méthodologie utilisée pour l'élaboration du présent travail ainsi que la pertinence et l'enjeu de l'objet de recherche. Quelques définitions permettant la compréhension du travail seront présentées dans la deuxième partie.

Connaître l'histoire de l'éducation au Cap-Vert, son surgissement, son déroulement de 1535 – période correspondant à l'émergence de l'instruction sur l'archipel – jusqu'à nos jours est l'objectif de notre deuxième chapitre. Il s'agit d'un parcours très étendu, de presque un demi-siècle qui a connu des temps forts et des temps faibles ayant concernés quelques îles du pays.

Notre troisième chapitre sera consacré à la description du système éducatif capverdien dans le premier point. Dans le deuxième, nous aborderons la langue française dans le système éducatif, c'est-à-dire le chemin qu'elle a connu depuis son surgissement dans l'éducation capverdienne.

Le quatrième et dernier chapitre de notre travail, avec une caractéristique théorico-pratique est aussi divisé en deux points. Dans le premier point, nous découvrirons le plan d'études mis en œuvre avec la pédagogie d'intégration ainsi que les implications qu'elle présente par rapport au système éducatif. L'analyse de la visée de cette pédagogie, de la représentation des professeurs de français sur le terrain et du point de vue de l'orienteur et des concepteurs sera faite dans le deuxième point. Dans ce même point, nous présenterons un constat pratique des aspects mentionnés ci-dessus.

Chapitre I – Objet, cadre de la recherche et aspects théoriques.

1.1 Objet et cadre de la recherche

1.1.1 Objet de la recherche

L'objet de la recherche est : *La langue française dans le système éducatif capverdien : Réflexion sur la révision du plan d'études en cours en 7^{ème} année, avec l'introduction de la pédagogie d'intégration.*

1.1.2 Objectifs

Au moment du choix du thème du mémoire, nous avons eu la préoccupation d'opter pour un sujet auquel nous pouvions apporter notre contribution pour l'éducation capverdienne. C'est pour cela, que nous avons mis le regard sur quatre aspects qui seront notre centre d'attention en l'occurrence : l'histoire de l'éducation au Cap-Vert, le système éducatif capverdien, la langue française dans le système éducatif et la révision du plan d'études en cours avec l'introduction de la pédagogie d'intégration.

Avec ce travail, nous avons des objectifs qui sont d'ordre général et spécifique.

1.1.2.1 L'objectif général :

- Connaître le(s) représentation(s) des professeurs de français du 1^{er} cycle sur la révision du plan d'études en cours avec l'introduction de la pédagogie d'intégration.

1.1.2.2 Objectifs spécifiques

- Proposer une vue d'ensemble du système éducatif cap-verdien depuis l'année 1535, date à laquelle avait surgi la première providence qui a institué l'instruction dans les îles du Cap-Vert, à nos jours ;
- Connaître la place de la langue française dans ce système éducatif ;
- Faire découvrir la révision du plan d'études en chantier dans le secondaire au cours de l'année scolaire 2009/2010 ;
- Exposer en grandes lignes les implications essentielles de la nouvelle révision du plan d'études ;
- Faire une description objective et profonde de la révision en cours dans la pratique à partir des professeurs qui sont sur le terrain.

1.1.3 Pertinence et enjeux

En tant qu'étudiante et future enseignante de français langue étrangère, nous avons choisi ce thème pour apporter notre contribution d'une part à l'éducation capverdienne et d'autre part à la langue française. La thématique choisie mérite un peu d'attention surtout en matière de réflexions sur la révision du plan d'études en expérimentation. C'est évident que la langue française n'est ni notre langue maternelle ni notre langue officielle, mais elle fait partie de notre cursus scolaire et elle est utilisée dans la vie professionnelle dans n'importe quel domaine. Donc, on doit lui donner sa valeur car c'est une langue connue et parlée internationalement et elle a donné jusqu'à ce jour sa contribution dans l'éducation capverdienne.

D'ailleurs, cette thématique nous permettra de connaître certains points que nous jugeons être très importants dans la carrière éducative. Ces aspects sont :

- connaître d'une manière succincte l'histoire de l'éducation au Cap-Vert depuis 1535 jusqu'à nos jours ;
- connaître le traitement donné à langue française en tant que discipline qui fait partie de notre plan d'études et savoir ce qui passe actuellement au niveau de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire avoir une notion claire sur la révision du plan d'études qui est en vigueur dans deux écoles capverdiennes avec l'introduction d'une nouvelle pédagogie.

Nous estimons que notre sujet est important et intéressant car il touche la société en général. Il touche la société d'une forme large surtout les entités liées au secteur de l'éducation, à savoir les apprenants en premier lieu, les enseignants et la direction des écoles. D'autre part, les parents d'élèves et/ou responsables de l'éducation des apprenants, les coordinateurs, les superviseurs, les concepteurs et d'autres collaborateurs de l'éducation sont également concernés par cette analyse. Les recherches que nous envisageons de faire pourraient donc être utiles à la société pour savoir en détail à quel point notre système éducatif marche et aussi ce qui est fait pour améliorer l'éducation en général et la langue française en particulier à travers la révision du plan d'études mis en œuvre.

1.1.4 Méthodologie

Le travail scientifique que nous réalisons est constitué d'étapes. Nous mettrons l'accent sur les éléments théoriques relatifs au sujet, ce qui nous amènera à utiliser une méthodologie qualitative. Cette méthodologie tournera autour d'une recherche et d'une analyse documentaires ainsi que des entretiens.

Pour commencer ce travail, il a d'abord été question, sur la base du sujet, d'avoir un plan d'études qui serait capable de répondre aux objectifs fixés. Pour cela, nous sommes allés en quête de quelques sources adaptées au sujet. Nous avons notamment effectué des recherches sur Internet, nous avons eu des séances d'entretien avec le directeur de recherche et avec quelques professeurs, et nous avons pris contact avec le responsable de PRESE (Projet des réformes de l'enseignement secondaire) et d'autres figures liées au projet, afin d'avoir des contenance théoriques relatives au travail, nous sommes allés dans plusieurs bibliothèques, à l'archive historique, au Centre culturel français, à la bibliothèque du gouvernement, à la recherche de bibliographies adéquates, dans le but d'obtenir une base théorique consistante. Bien que cette démarche ait été fructueuse, nous avons eu des contraintes liées au contenu. Les ouvrages ou documents sont majoritairement en portugais ce qui nous a pris beaucoup de temps à traduire. Pour procéder à des entretiens sur le terrain – ce qui a constitué l'une des difficultés majeures – nous avons utilisé une démarche communicative à distance. En effet, nous avons téléphoné et envoyé des courriels à quelques informateurs qui sont dans les autres îles, avec comme objectif de trouver des données théorico-pratiques sur le sujet. Pour les informateurs de l'île de Santiago, nous avons eu un entretien enregistré dans un espace assez calme, avec une durée variée entre chacun d'eux.

Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une analyse documentaire qui a été consacrée au traitement des données, à des informations recueillies à travers les recherches faites dans diverses sources¹ qui nous ont permis d'avoir une approche théorique sur l'objet en question. Il reste à rappeler que ce travail n'a pas été le fruit du hasard. Nous avons eu l'orientation d'experts en la matière, qui nous ont aidé à avoir un sujet plus riche.

Au même titre, nous avons fait des entretiens sur le terrain qui consistaient à prendre contact avec les personnes liées directement au domaine, c'est-à-dire les professeurs qui sont dans la phase d'expérimentation, les concepteurs et orienteurs de la révision du plan d'études en vigueur. L'objectif étant d'obtenir des données pratiques approfondies

¹ Il s'agit de journaux, du bulletin officiel, de bibliographies générales et spécifiques.

des professeurs, qui sont sur le terrain dans le but de connaître leurs représentations sur la thématique, pour pouvoir dresser un portrait de la réalité en étude. Par rapport aux concepteurs et orienteurs, l'objectif est de savoir leur point de vue sur la révision avec la pédagogie d'intégration, sur les quatre points suivants :

- les programmes ;
- l'évaluation des acquis des élèves ;
- l'apprentissage ;
- et les manuels.

Par ailleurs, nous les avons interrogés sur leurs attentes concernant les résultats à court et long terme. Nous avons eu recours à un canevas d'entretien composé de questions semi-directives.

1.2 Aspects théoriques

Pour mieux élucider notre sujet, il est nécessaire d'appréhender quelques notions qui nous permettront d'avoir une compréhension globale et objective par rapport aux aspects réputés comme indispensables au sujet du mémoire. Il s'agit plus particulièrement du système éducatif et de la révision du plan d'études. D'autres notions également très importantes seront développées tout au long du déroulement du travail.

1.2.1 Le système éducatif

D'après Bartolomeu Varela² « *le système éducatif peut être défini comme un ensemble intégré de structures, de moyens et d'actions diversifiées qui, par détermination et sous la responsabilité de différentes institutions et entités publiques, particulières et coopératives, concourent à la réalisation du droit à l'éducation dans un contexte historique déterminé. Autrement dit, le système éducatif devient un ensemble de structures et d'institutions éducatives qui, malgré leurs caractéristiques ou particularités spécifiques, se rapportent les uns aux autres et avec leur environnement de façon intégrée et dynamique, combinant les moyens et les ressources disponibles pour atteindre l'objectif commun d'assurer la réalisation d'un service éducatif qui correspond à chaque moment historique, aux besoins et aux exigences d'une société* » (ma traduction).

² Bartolomeu L. Varela (2006:8)

1.2.2 La révision du plan d'études

Selon le document orienteur de la révision du plan d'études (2006), l'objectif n'est pas de procéder à une réforme du système éducatif, mais à une révision qui soit capable de répondre aux problèmes que celui-ci aurait vécu antérieurement. Il convient toutefois de se demander quelle est la différence entre une réforme éducative et une révision du plan d'études ? Et quels sont ces problèmes ?

La réforme éducative peut être définie comme des « *changements profonds que l'on apporte dans la forme d'une institution éducative afin de l'améliorer, d'en obtenir de meilleurs résultats* » tandis que la révision du plan d'études est l' « *action de revoir, de repasser* » (Dictionnaire Petit Robert 1, 1990), et nous ajoutons, de donner des réponses à un programme d'études.

Dans notre système éducatif, ces problèmes se notent tant dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire. Ce sont ces problèmes que la révision du plan d'études se propose de résoudre :

- *Le décalage entre le profil de sortie des élèves par phase/cycle prévu, réel et le profil escompté/souhaité par les enseignants et par la société ;*
- *La relation problématique entre la langue nationale (créole capverdien) et la langue officielle, véhiculaire (langue portugaise), qui se révèle dans l'inefficacité des méthodes utilisées pour l'enseignement et l'apprentissage et le rendement des élèves, en particulier dans l'éducation de base ;*
- *Les manuels d'enseignement dépassés et inadaptés au principe de l'intégration (phase) dans l'éducation de base ;*
- *La pauvreté dans l'exploitation des potentialités des enfants ainsi que les conditions locales pour le développement des programmes scolaires dans le domaine des expressions ;*
- *La déconnexion entre les programmes des disciplines des différents niveaux de l'enseignement secondaire surtout dans le domaine scientifique remettant en cause les principes de cohérence, de séquence entre ces contenus et l'interdisciplinarité ;*
- *Le décalage par rapport aux programmes et l'absence de contextualisation des manuels dans l'enseignement secondaire en particulier dans les 2^{ème} et 3^{ème} cycles, car ils sont pour la plupart produits pour la réalité éducative du Portugal, d'où ils sont importés ;*

- *L'attention faible ou inexistante accordée aux enfants et aux jeunes ayant des besoins éducatifs spéciaux (selon le recensement de la population de 2000, 46% des handicapés de 15 ans et plus sont analphabètes) ;*
- *L'inadéquation des conditions existantes pour la mise en œuvre des programmes et les exigences de ceux-ci, en termes de ressources matérielles, infrastructurelles, humaines et financières³ (ma traduction).*

³ D.O.R.C (2006:3)

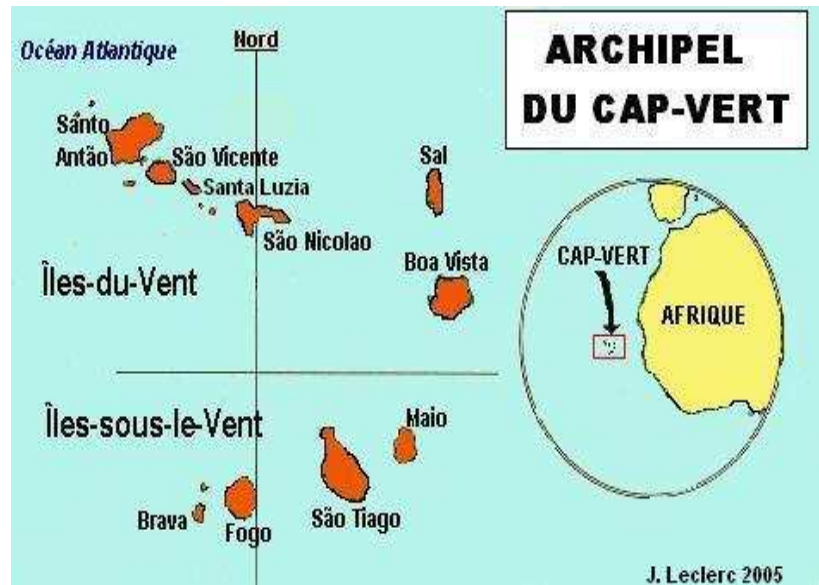
Chapitre II – Accès à l’instruction au Cap-Vert : Repères historiques

2.1 Bref historique sur la découverte de l’archipel

Le Cap-Vert est un jeune et petit pays insulaire de l’Afrique qui a connu un parcours historique à partir de sa découverte au XV^{ème} siècle, plus précisément au début des années 1460, date indiquée par la thèse officielle portugaise, qui arbore les premiers contacts avec l’archipel. Les îles ont été découvertes par les navigateurs au service du

Portugal, pays qui a colonisé le Cap-Vert jusqu’à son indépendance, en 1975. En 1462, il a connu ses premiers habitants, à Santiago, constitué de quelques familles portugaises et génoises sous la

capitainerie d’António de Noli, l’un des



(Carte : Situation géographique de l’archipel du Cap-Vert. Source : J. Leclerc, 2005, prise sur Internet le 12/11/09).

découvreurs. Sa position géostratégique en plein océan Atlantique a déterminé d’immédiat la nécessité inhérente de son peuplement de manière à profiter de la base de l’appui logistique à la navigation atlantique. Par conséquent, le Cap-Vert a commencé à gagner de l’importance pour les navigateurs, d’où sa grande valeur géostratégique. Malgré les difficultés existantes dans ce domaine et sur l’île de Santiago, Ribeira Grande a fourni de l’eau pour les navires qui prenaient la route de Santiago. À partir de cette époque, l’île a eu de grands gains dans plusieurs domaines, par exemple, dans l’éducation qui sera l’objet d’étude dans les prochains sous-chapitres.

2.2 Un accès limité à une unité avant l’indépendance

L’éducation au Cap-Vert a eu un historique très étendu et dont nous pouvons faire référence aux périodes suivantes :

- i. éducation dirigée par l'église catholique – passant par le surgissement du lycée de Praia (1866) – jusqu'à la fermeture du Séminaire lycée de São Nicolau (1535-1917) ;
- ii. surgissement du lycée national du Cap-Vert jusqu'à la fondation du lycée secondaire à Praia (de novembre 1917 à juin 1955) ;
- iii. le lycée de Praia (1955) jusqu'à l'indépendance ; une période très valorisée mais pas la plus importante, où l'on constate une forte massification de l'éducation.

2.2.1 L'éducation entre les mains de l'église catholique et le Séminaire de São Nicolau

L'histoire de l'éducation a commencé comme un circuit dont le fil conducteur part de Cidade Velha/Ribeira Grande et s'est ensuite généralisée dans toutes les îles. Il faut dire que Cidade Velha a connu une période de gloire à cause de ses vallées riches en eau. Ces eaux se croisaient en abondance avant de déboucher sur la mer⁴.

Ainsi, Cidade Velha était importante grâce à l'existence d'eau en abondance, une belle végétation, un port mouvementé parce qu'à cette époque-là, c'était un passage incontournable pour les navires qui partaient en Inde et en retournaient. Cidade Velha avait les conditions d'être le principal territoire d'outre-mer⁵. Il faut rajouter que l'île, à cette période, était beaucoup liée à certains événements dans la projection mondiale.

En 1652, le prêtre António Vieira est parti de Lisbonne vers Maranhão au Brésil. Son voyage a été turbulent à cause du vent pendant trente jours. La turbulence de ce voyage l'a dévié vers l'île de Santiago où il s'est étonné du niveau intellectuel, spirituel et moral des quelques habitantes, raison pour laquelle il a écrit une lettre le 25 décembre au prêtre André Fernandes au Portugal. Le contenu de cette lettre était : *« Toutes les îles ont un inhérent besoin spirituel parce qu'il n'y a aucun enseignement religieux et ceux qui existent ne sont pas nombreux et ne sont pas très zélés, par contre, les habitants sont les plus disponibles parmi les territoires d'outre-mer, à recevoir des enseignements. La seule différence entre nous, c'est la couleur de la peau, parce qu'ils sont tous noirs. Il y a des clergés et des chanoines, tellement noirs comme du charbon, mais ils sont si composés, si autorisés, si doctes, si grands musiciens et biens éduqués »*

⁴ Figueiredo, Jaime, (1960) dans Pereira, Daniel, (2004)

⁵ Cerrone, Frederico, (1983:14)

qu'ils peuvent provoquer des scènes de jalousie à ceux que l'on rencontre souvent dans nos cathédrales⁶ » (ma traduction).

Le prêtre António Vieira identifie l'homme capverdien comme un peuple qui a de l'amour pour apprendre, c'est-à-dire, la capacité de comprendre et dont l'unique différence a peut être été un « accident » de couleur. Les ecclésiastes indigènes ne se différencient pas de ceux de la métropole qui étaient dans le royaume. À cette époque encore, ils comprenaient la langue portugaise et ils étaient capables d'assimiler l'instruction comme les européens ou même davantage.

Néanmoins, l'instruction au Cap-Vert a commencé bien avant. Cela n'était pas dû au hasard, mais c'était le fruit d'un travail dur, patient et progressif. Bien que cela soit le reflet d'une tribulation et de sursauts, elle avait débuté cent dix sept ans avant, mais plus précisément en 1535, quand surgissait la première providence qui instaurait l'instruction au Cap-Vert deux ans après la création du Diocèse en 1533, par Bula « Pro Excellention », prééminence du Pape Clemente VII⁷. C'est ainsi que le Cap-Vert fut l'une des premières provinces à avoir accès à l'instruction.

Nous pouvons conclure que l'histoire de l'instruction au Cap-Vert a évolué en syntonie avec l'expansion et l'implantation de l'église catholique dans le pays. Francisco L. da Silva (1992 :16) affirme que le Diocèse (1535) a servi de valeur pour ce qu'il représente en tant que premier foyer de l'enseignement, en tant que première lumière à rayonner dans les horizons obscurs des îles, soixante quinze ans après sa découverte. C'était une lumière vacillante, encore indécise, mais une lumière, étant donné qu'elle dissipait l'obscurité.

Dans la même année, en 1535, par une permission du 12 mars, la première école était créée dans la ville de Ribeira Grande. Cette école officielle de l'île enseignait à peine la morale et la grammaire latine ; c'est ce qui a commencé à éliminer l'analphabétisme.

En 1657, le couvent de Ribeira Grande fut fondé. Construit sur un sol cédé par les héritiers, il fonctionnait comme un centre d'enseignement où l'on apprenait les disciplines de latin, de morale et de théologie (Ferreira 1992 :14 III). En même temps fut créée la première bibliothèque à Praia, laquelle fut inaugurée cinq ans après, en 1662.

⁶ Idem p.25

⁷ Idem p.25

L'éducation au Cap-Vert était entre les mains de l'église catholique bien avant la création du Séminaire lycée de São Nicolau. Cependant, la création du Séminaire a été un des moyens mis en œuvre pour instruire le peuple.

Le Séminaire a été créé quatre ans après la fermeture du lycée à Praia en 1866 par le décret du 3 septembre. Il fut installé dans l'immeuble du capverdien Docteur Júlio José Dias. Cela a fonctionné pendant cinquante et un ans, et fut une lumière, un événement important pour le pays, car c'était un centre de formation morale, spirituelle et intellectuelle d'où sont sorties de grandes élites qui occupèrent plus tard des postes importants dans divers domaines⁸. Selon le Chanoine Francisco Ferreira da Silva (1992), tel était le cadre statistique du Séminaire, trois ans après le début de son fonctionnement, relatif à l'année scolaire 1895/1896.

Population des îles	Nombre d'écoles royales	Nombre d'écoles municipales	Ecoles privées	Nombre d'élèves
130 000	45	13	6	4294

Le Séminaire lycée de São Nicolau se distinguait à l'époque de son savoir et de sa méthodologie utilisées. Il avait deux buts : éduquer les jeunes hommes qui optaient pour la vie ecclésiastique et en même temps supprimer le manque du lycée. Pour cela, la formation administrée se divisait en deux cycles : préparatoire et études ecclésiastiques⁹. Les disciplines enseignées au cycle préparatoire étaient les suivantes : le latin, le français, la philosophie, la morale, le principe de droit naturel, la rhétorique, la géographie, la chronologie et l'histoire, les mathématiques, les sciences physiques et les sciences naturelles, avec une charge horaire de quarante heures par semaine et un programme très chargé. Les études ecclésiastiques étaient faites en deux ans. Les disciplines enseignées étaient : l'histoire sacrée, l'histoire ecclésiastique, la théologie sacramentaire, la musique et le chant ecclésiastiques. À partir de l'année scolaire 1869/1870, ces dernières ont une durée de 3 ans en raison de la création de deux nouvelles disciplines : droit canonique et droit ecclésiastique portugais¹⁰.

Selon Francisco Ferreira da Silva (1899 :130), le lycée possédait un recteur, un vice-recteur, un préfet et un trésorier. Le trente-unième Evêque du Cap-Vert, Dom Joaquim Augusto de Barros, est arrivé au Diocèse le 15 août 1884. Il a créé d'autres disciplines

⁸ Carvalho, Adriana, (2007:217)

⁹ Silva, Francisco (1992:92)

¹⁰ Silva, Francisco (1899 :129)

comme le dessin, l'anglais, la législation et l'économie, donnant une certaine orientation technique à l'enseignement¹¹. Le 5 octobre 1910, le destin du Séminaire lycée de São Nicolau « Atenas Caboverdianos », tel qu'il était appelé, a été tracé avec la construction du gouvernement provisoire. Malheureusement, la création de la République a constitué un prélude de sa disparition et de sa ruine. L'anticléricalisme exacerbé, évident dans le discours et les écrits des vieux républicains et des politiques et tribus a produit la loi n° 701, du 13 janvier 1917, ce qui a mis fin au vieux Séminaire, créant en même temps, le lycée national du Cap-Vert, inauguré le 19 novembre 1917, dans l'immeuble cédé par Augusto Vera Cruz, ce qui a concrétisé le rêve de tous les Capverdiens. Cependant, en substitution du Séminaire, le diplôme législatif n° 22 du 7 octobre 1925 a créé dans la même île, l'institut capverdien d'instruction qui a existé pendant 6 ans, jusqu'à 1931, préparant les élèves des premiers cycles du lycée (Ferreira 1992 :15).

Finalement, le lycée de Praia fut doté en 1860, deux ans après avoir obtenu le statut de ville. Le 7 janvier 1867, les cours ont commencé à l'hôtel de ville où le lycée a été institué¹². Avec une courte durée, à cause d'une réduction du nombre d'élèves. Cela a cessé résultant d'une crise dans l'enseignement à cause du manque de professeurs (Carvalho, 2007 :279). Selon Ferreira (1992:15), c'est seulement en 1957 que l'on a restauré au Cap-Vert, le Séminaire comme institution qui a comme vocation, la préparation des prêtres. Il a été inauguré le 7 octobre de la même année, sous le nom Séminaire de São José à Praia.

2.2.2 São Vicente : lieu privilégié de l'éducation pendant l'époque coloniale

Avec la disparition du Séminaire lycée à São Nicolau, le lycée national du Cap-Vert a été créé par le décret-loi n° 701 du 13 Juin 1917 à São Vicente même si le diplôme légal déterminait dans son article 2 que l'école devrait être à São Nicolau, afin de profiter des fournitures scolaires, mais les élites de São Vicente n'ont pas accepté¹³. Il existait des facteurs économiques qui encourageaient la création de l'école sur l'île. Nous avons entre autres, le développement de la navigation à vapeur, le besoin rapide et efficace en télécommunications, et même la mise en œuvre du commerce qui s'appliquait en raison de l'existence du Porto Grande, stratégiquement bien situé et qui faisait déjà partie de la réalité de l'île (Ferreira 1992 :14).

¹¹ Silva, Francisco (1992 :159)

¹² Carvalho, Adriana (2007 :227)

¹³ Boletim Oficial, n° 27, de Julho de 1917, p.260 dans Carvalho, Maria Adriana (2006: 229-230)

La création du lycée à São Vicente a été un gain réalisé par le sénateur Vera Cruz par le biais d'une lutte menée au Parlement. Il s'est beaucoup investi pour atteindre son objectif, ce qui constitue un acte d'élévation et de noblesse dans le pays et devrait être salué par le peuple du Cap-Vert dans son ensemble et par São Vicente en particulier. Sans le sénateur Vera Cruz, l'île n'aurait pas connu le lycée d'où sont sorties presque toutes les hautes personnalités qui ont pris part à la lutte de libération, y compris celui qui en était l'instigateur, Amílcar Cabral. Il y avait une résistance de la part de l'île de São Nicolau et de Praia, la capitale selon lesquelles le nouveau lycée devrait continuer à fonctionner dans une de ces îles. Le sénateur a présenté un projet de lycée et la révocation du Séminaire¹⁴. Avec ces propositions, il y aurait une lutte acharnée pour définir où serait construit le nouveau lycée¹⁵? Finalement, il a été installé à São Vicente dans le petit palais du sénateur Augusto Vera Cruz et ouvert le 8 octobre 1917. Les cours ont commencé deux jours après l'inauguration. À cette occasion, le gouverneur de la Colonie du pays, le commandant Foutoura da Costa – lui aussi d'accord sur l'installation de l'école sur l'île de São Vicente – disait dans son discours au sénateur Vera Cruz « *Le fils illustre de ces îles, l'honorable sénateur Augusto Vera Cruz, avec un opiniâtre dévouement de quatre ans a obtenu le vote du Parlement sur la loi n° 701, instituant le lycée*¹⁶ », en conservant le projet d'amplification. À partir de là, l'éducation commença à prendre son chemin vers l'indépendance, c'est-à-dire libre de religiosité. L'enseignement dans cette école a été divisé en deux cours : le général et le professionnel où selon l'article 4 du journal officiel n° 27 publié le 7 Juillet 1917, p.260 six professeurs et un maître y enseignaient (Carvalho 2007 : 231).

Après la création des cours complémentaires, le lycée National du Cap-Vert a été appelé « Lycée Infante Dom Henrique ». Malheureusement, le 26 octobre 1937, le décret n°114 qui abolit ce lycée est publié (Ferreira 1892 :15). Deux jours après, les nouvelles se répandent à la radio coloniale, entraînant la panique au sein de la population de São Vicente, avec des répercussions sur toutes les îles. Le journal local « Notícias de Cabo Verde » paru le 1^{er} novembre 1937, dans son numéro 156, présentait une bande noire sur sa première page et le titre « Le Cap-Vert en deuil » comme forme de protestation. À l'époque, 372 élèves étaient inscrits dans le lycée, et la population était de cent mille personnes. Dans un geste de solidarité, le peuple s'est uni et s'est manifesté par la voix

¹⁴ O Futuro de Cabo Verde, n° 10, 3 de Julho de 1913, p.1 dans Carvalho, Maria Adriana (2006:230)

¹⁵ O independente, n° 36, 2 de Maio de 1913, p.3 dans Carvalho, Maria Adriana (2006:230)

¹⁶ Da Silva, Francisco L. (1992:14)

du citoyen António Augusto Martins (Filhito Martins), président de l'association des parents d'élèves, qui en s'adressant depuis l'hôtel de ville le matin du 29, et en conduisant le peuple derrière lui, a demandé avec respect et fermeté, au maire, le lieutenant Raul Duarte Silva, que le Conseil de la mairie se réunisse immédiatement en session extraordinaire pour traiter la question. Les conseillers municipaux ont été convoqués d'urgence à treize heures trente minutes pour résoudre la situation avec la présence de Antonio A. Martins, exposant la situation réaliste de l'inespéré, imméritée et injuste coup que la fermeture du lycée représenterait pour la mentalité, la vitalité et les aspirations du Cap-Vert¹⁷. Ainsi, 12 jours d'échange de télégrammes entre le gouvernement de la colonie et le gouvernement central ont passé, en essayant de résoudre le problème, en faisant de multiples manifestations de protestation et de ressentiment.

Rares sont ceux qui avaient l'espoir de voir la réouverture du lycée, mais ce sont eux qui avaient raison. En effet, le matin du 9 novembre 1937, les nouvelles ont frappé la ville, galvanisant la population : le lycée avait ressuscité ! En effet, l'administrateur du Conseil, comme le recteur du lycée avait reçu du Bureau du Cabinet, à Praia, le télégramme suivant: *«viens de recevoir radio Sexa ministre disant que sera publié Décret déterminant Lycée poursuivra cette année scolaire. Cours doivent débiter immédiatement. Gouverneur»*¹⁸ (ma traduction) ». Vers 10 heures, le journal «Notícias de Cabo Verde» transcrivait le télégramme dans son placard, mais certaines personnes après lecture, se refusaient de croire. Quand la nouvelle a été intériorisée, il y a eu une vague de fête dans les rues de Mindelo. Il y avait des voitures dans les rues, des cris en chœur d'élèves disant: « notre lycée va ouvrir», le drapeau du lycée était agité tout comme celui des «Falcões» du Cap-Vert, une organisation connue sous le nom de « Sokol », les cloches de l'église paroissiale sonnaient de façon festive, les sifflets de tous les bateaux du Porto Grande, et les flambeaux, telle était, l'ambiance de la commémoration. Filhito Martins, le président de l'Association commerciale et de l'Association des parents d'élèves, parla succinctement pour les assistants des quinze jours tragiques passés et profita pour remercier tous ceux qui étaient en deuil et tous ceux qui, dans le secteur officiel et privé, se sont battus pour sauver l'école de São Vicente. La résurrection du lycée avait été opérée matériellement, en vertu de l'article

¹⁷ Semedo, Manuel (2006:298-299).

¹⁸ Notícias de Cabo Verde n°157, S.Vicente, Novembro de 1937, dans Brito, Semedo, 2006

28 de l'acte Colonial, Décret 28.229, du 24 novembre 1937, qui a été publié dans le Journal officiel n° 51 du 18 Décembre de la même année (Ferreira 1992:15).

Il était stipulé dans l'article 1 que le lycée Infante Dom Henrique devrait continuer à fonctionner sous le même régime que celui auquel il se trouvait à la date de publication du décret n° 28.114 du 26 octobre c'est-à-dire, le même effet sur le salaire, les indemnités pour heures supplémentaires, l'ancienneté et autres gratifications autorisées par la loi. Après avoir validé la continuation de l'école en cette même année 1937/1938, le lycée était maintenant appelé «Lycée Gil Eanes». À partir de là, le nombre d'élèves augmenta chaque année, non seulement par les élèves de l'île, mais aussi par ceux des autres îles. Dans la première moitié de la décennie, ce nombre diminua, ce qui est devenu inquiétant, parce que le lycée ne comprenait ni les conditions matérielles ni l'apport des ressources du corps professoral, ce qui est devenu une préoccupation pour le gouvernement (Ferreira 1992:14 VI).

En 1955, le décret n° 40.198 du 22 juin, celui même qui avait institué à Praia la section du lycée Gil Eanes, crée, en même temps, pour son article, l'École technique élémentaire de Mindelo, qui a commencé à fonctionner le 22 octobre 1956, précairement installée sous la dépendance du lycée Gil Eanes¹⁹. Au début, il a commencé avec trois enseignants et un maître, ayant comme premier directeur, le Dr Baltazar Lopes da Silva. En 1957, avec le directeur privatif, le professeur Manuel Batalha, l'école est transférée dans ses propres locaux, bien rénovés. L'année scolaire 1956/1957 a commencé avec seulement quatre classes et un total de 165 élèves, car à l'époque, l'enseignement technique suscitait peu d'intérêt dans la population créant une certaine méfiance aussi bien au sein de la classe supérieure que dans la classe faible économiquement, puisque les moyens mis à disposition devraient avoir des résultats immédiats, tournés et orientés vers le marché du travail et non pas vers une carrière lycéenne (Ferreira 1992 :14 VI).

Sur les 165 étudiants inscrits à la fin du premier semestre, 44 ont désisté, non pas par manque de résultats scolaires, mais par une sorte de fausse modestie qui a conduit les élèves de l'école technique à cacher leur appartenance, à se sentir méprisés par ceux qui ont fait la carrière lycéenne et aussi parce qu'ils se sentaient comme des « enfants illégitimes » de l'éducation, allant jusqu'à s'inscrire à l'école, comme un geste de

¹⁹ Carvalho, Maria Adriana (2006:86)

réinsertion sociale. Malheureusement, c'était comme ainsi que l'enseignement technique était perçu dans notre pays (Ferreira 1992 :14 VI).

Parmi les cent vingt et un élèves qui sont restés, un noyau de 54 lycéens a continué à se former et deux ans plus tard, ils ont poursuivi à l'École Industrielle et Commerciale de Mindelo, que le décret n° 41.604 crée au 1^{er} mai 1958. Le décret n° 41.604 dans son article 1 disait : « *Une école industrielle et commerciale est créée dans la ville de Mindelo, elle sera opérationnelle au début de l'année scolaire 1958/1959* » (Carvalho 2006 :276), dans laquelle seront enseignées les disciplines suivantes : a) Cours industriels ; formation d'ajusteur mécanicien, menuisier charpentier et électricien installateur, b) Cours commerciaux : commerce général et formation féminine (Ferreira, 1992 :14 VI).

En raison de la bureaucratie, du manque de salles de classe et d'ateliers adéquats, l'administration de toutes ces formations créées a été un obstacle, pour cela seuls ont fonctionné la formation générale du commerce, les monteurs d'électricité et la formation féminine avec respectivement 35, 11 et 8 élèves, tandis que d'autres formations étaient en attente de conditions pour leur application. (1992 :15 VI)

Du noyau des 54 candidats cités, 65% se sont inscrits dans le cours général du commerce, mais le nombre d'élèves n'a cessé de croître. Au cours de l'année scolaire 1960/1961, la population estudiantine, dans l'ensemble des trois années de chaque cours, s'est élevée à une centaine d'élèves et le premier groupe de diplômés est sorti, réparti comme suit : Cours général de commerce -7, Cours assembleur électricien -7, Cours de formation pour femmes 6 diplômées. (1992 :15 VI)

Les conditions étant créées pour l'année scolaire 1961/1962, l'école commença les cours d'ajusteur mécanicien, et de menuisier charpentier, ainsi elle respecta pleinement la fonction pour laquelle elle avait été créée (les 5 cours). Quelque temps plus tard, le cours a commencé à avoir une plus forte demande, ce qui a conduit à atteindre le nombre de 342 élèves inscrits dans les cinq cours qu'il professait pour l'année 1972/1973. Cette même année, l'administration portugaise a changé le contexte de la structure de cinq cours, en vertu du décret n° 47.587, du 10 mars, à travers une expérience pédagogique commencée en 1970, en vue de la restructuration des programmes de cours de l'enseignement professionnel. À partir de 1972/1973, les programmes des écoles ont été modifiés, et ils étaient désormais désignés : Cours généraux; cours général d'administration et de commerce, cours général d'électricité,

cours général de mécanique, cours général du bâtiment, cours général de formation féminine, cadre qui a été maintenu en vigueur jusqu'à l'indépendance nationale.»(1992:15 VI)

2.2.3 Praia Capitale : les premiers privilèges en termes d'éducation secondaire

La réduction du pourcentage d'élèves de l'île de Santiago (1951/52 – 1953/54), en raison du manque de fonds, le surpeuplement dans le lycée à São Vicente ont été des facteurs qui ont conduit à la création du lycée Gil Eanes à Praia, en 1955 par le décret n° 40.198 du 22 juin, rappelant que le premier lycée est né à Praia, en 1860. Le recteur a invité un groupe d'enseignants de Praia à former un noyau d'enseignement pour le lycée de Praia. Le lycée a été inauguré avec le sentiment de fête et de joie par la population de Praia²⁰. Pour l'année scolaire 1960-1961, l'école a démarré ses activités avec le statut d'Ecole Nationale.

2.3 La massification de l'éducation après l'indépendance

Jusqu'à l'indépendance, l'éducation au Cap-Vert ne répondait pas aux demandes de la population bien que durant l'année 1973-1974, 91,5% du personnel ont fréquenté l'école primaire, 5% le cycle préparatoire et 0,5% l'enseignement secondaire²¹.

Le système éducatif du Cap-Vert était considéré à l'époque comme *«hautement sélectif, discriminatoire, extrêmement théorique et inapproprié aux conditions géographiques, physiques et humaines, aux traditions culturelles et aux exigences du développement national²²»* (ma traduction).

Alors, il fut nécessaire d'investir dans ce secteur ce qui est une condition sine qua non du développement et favorise aussi l'unité et l'identité nationale. Réduire, voire éradiquer l'analphabétisme au Cap-Vert, qui en 1975 atteignait 60% de la population adulte (Afonso 2002 :126), est un autre facteur de l'éclatement du système éducatif colonial. Ainsi, un système d'enseignement non conservateur a été mis en place ; il est axé sur le développement des *«capacités intellectuelles, physiques, spirituelles de l'individu²³»* en d'autres termes un enseignement axé sur les exigences et les besoins en développement du pays et aussi un enseignement qui forme des hommes libres et cultes. C'est dans cette perspective, que sont lancées des réformes, l'extension du système

²⁰ Boletim nº 74, (nov.1955:11) dans Carvalho, Maria 2006:95)

²¹ Adriana Carvalho, (1998) dans Manuela Cardoso (2007:125)

²² Varela, Bartolomeu (1996:10-11)

²³ Carvalho (1998:8) dans Cardoso (2007:252)

scolaire et la création de conditions d'adaptation aux changements sociaux et technologiques. Elles peuvent être divisées en trois phases:

a) Cette phase a connu la première réforme entre 1977 et 1983, avec la création de l'éducation de base et le remplacement de l'enseignement primaire, structurée en deux niveaux : élémentaire, de quatre ans et complémentaire de plus deux ans. L'enseignement secondaire est resté structuré en deux branches, le lycée avec le cours général de trois ans et le cours complémentaire de deux ans, et la branche technique enseignée à peine à l'école commerciale et industrielle de Mindelo (Cardoso 2007 :252).

b) De 1982 à 1985, le premier Plan de développement national qui représente la deuxième phase de développement du système éducatif, visant l'élimination de l'analphabétisme, la généralisation de l'éducation de base en six ans et la réforme de l'enseignement secondaire (Cardoso 2007 :253).

c) La troisième et dernière phase correspond à la période allant de 1986 à 1990, indiquée comme qualitative²⁴ *«visant améliorer non seulement la productivité interne du système, mais encore la productivité externe comprise comme l'aptitude au développement économique et social du pays»*²⁵ (ma traduction).

Apparaît ainsi, le deuxième Plan national de développement, qui présente comme objectifs globaux pour le secteur de l'éducation les points suivants: *«la promotion des études nécessaires à la définition et à la mise en œuvre de la réforme du système éducatif, l'amélioration du fonctionnement de l'éducation de base, la création de conditions pour la mise en œuvre progressive de l'enseignement obligatoire de six ans, la réduction substantielle de l'analphabétisme de la population, l'extension du système extrascolaire, le renforcement des structures de planification sectorielle et de la formation»*²⁶ (ma traduction).

En résumé, voici les objectifs de l'éducation tracés durant ces années: *«(...) apporter des réponses aux besoins éducatifs fondamentaux, intégrant des aspects essentiels de l'apprentissage (expression orale et écrite, calcul, entre autres) et également des contenus éducatifs indispensables qui permettraient de renforcer la capacité de l'individu à intervenir activement dans la vie sociale, économique et politique (...),*

²⁴ Afonso, Maria (2002:141)

²⁵ Ribeiro Brito (1994:23 dans Afonso, Maria (2002:141)

²⁶ Loi n° 103/III/90 dans Cardoso (2007:253)

adapter les rapides mutations sociales et économiques imposées par les technologies de l'information et de la communication. La diminution de la distance, la création de nouveaux besoins et habitudes de consommation, la facilité de délocalisation de la production à la lumière de l'évolution des coûts et de la productivité, imposerait de nouvelles façons» (Cardoso 2007:253, ma traduction).

Avec la nouvelle politique éducative, deux grands projets sont nés : le PREBA (Projet de renouvellement et d'extension de l'éducation de base) et le PRESE (Projet de restructuration et d'extension du système éducatif). Avec la loi de base du système éducatif (loi n°103/III/90), la structuration du système a obtenu la configuration suivante :

- Éducation préscolaire
- Éducation scolaire
 - ✓ Enseignement primaire
 - ✓ Enseignement secondaire
 - ✓ Enseignement supérieur
 - ✓ Modalités spéciales
- Education extrascolaire

2.3.1 L'éducation préscolaire

L'éducation préscolaire a été créée à l'époque coloniale selon le décret loi n° 45.908 du 9 octobre 1964, mais a été suspendue à l'époque postindépendance en termes de service public en raison du manque de structures qui répondaient aux objectifs fixés. Depuis les années 80, le préscolaire avait comme objectif la protection des enfants, bien que la loi de base présente un caractère facultatif à l'enseignement préscolaire tant pour le privé que pour le public. Malgré ce soubresaut, l'évolution du nombre de jardins d'enfants dans les années 1990 a été très positive. Avec un taux un peu plus de 50%, les enfants les plus défavorisés étaient pénalisés car les jardins ont été privés.

2.3.2 Enseignement primaire, secondaire et moyen

2.3.2.1 L'éducation de base intégrée (EBI)

L'EBI a été créée en vertu de la loi de base et mise en œuvre par le Project PREBA. Le système éducatif est ainsi organisé en trois phases. Chacune avec une durée de deux ans. C'est un processus qui s'est généralisé durant l'année 1995/1996, ayant commencé en 92/93, dans un univers de 18 écoles. A l'époque, il y avait 1247 enseignants du primaire, et seulement 87 des professeurs avaient la formation de « magistère primaire » (Carvalho, 1998 :38, dans Cardoso, 2007 :255). La création de l'Institut pédagogique a été un atout pour le système, ce qui a permis qu'en 2000 la scolarisation atteigne un taux moyen de 96%. Ensuite, l'enseignement primaire a commencé à fonctionner par pôles. Dans les zones urbaines chaque école constitue un pôle et dans les zones de faible densité de population, les zones rurales, il y avait une «école principale» où fonctionnait la 5ème et la 6ème année et d'autres salles dispersées dans les localités pour la 1ère et la 4ème année.

2.3.2.2 Enseignement secondaire

À l'époque, l'enseignement secondaire ne fonctionnait qu'à Praia et à Mindelo, mais cette situation a changé dans les années 90, avec la mise en œuvre du projet PRESE qui a permis la restructuration de ce niveau d'enseignement, y compris la 12ème année, ce qui a demandé des investissements structurels élevés et comprenait également la création de l'Institut Supérieur de l'Education (ISE) afin de former des enseignants pour répondre aux demandes. Cet enseignement, en accord avec la loi de base, fut divisé en deux branches: l'enseignement général et l'enseignement technique. En 1995/96, la réforme fut généralisée, la 12ème année ayant été mise en œuvre dans neuf écoles, seulement en 1999/2000. Ainsi fut divisé l'enseignement secondaire :

- 7ème et 8ème année (1er cycle)
- 9ème et 10ème année (2ème cycle) – branche générale et technique
- 11ème et 12ème année (3ème cycle) – branche général et technique

2.3.2.3 L'enseignement moyen

L'enseignement moyen au Cap-Vert « *a une nature professionnelle et vise la formation de cadres moyens dans des domaines spécifiques de la connaissance* » (loi n° 102/111/90, article 28). Deux écoles étaient dignes de référence ; l'École d'infirmières

de Praia et de Mindelo – créée à Praia en 1920 où pour être admis il fallait posséder à cette époque-là la 4ème année – et l'Institut pédagogique qui cherchait à poursuivre la formation des enseignants faite dans les écoles du magistère primaire.

2.3.3 L'enseignement supérieur et la recherche

La loi de base du système éducatif définit l'enseignement supérieur comme étant le « *niveau terminal du système scolaire de l'éducation, proposant une solide formation scientifique, technique, humaniste et culturelle afin de permettre l'exercice de fonctions de conception, de gestion, d'exécution et de recherche* (loi n°102/111/90, article 31).

Ainsi furent créées à partir des années 90, les différents écoles supérieures, publiques et privées, en l'occurrence: ISE – Institut supérieur de l'éducation, ISECMAR – Institut supérieur d'ingénierie et des sciences de la mer, ISCEE – Institut supérieur des sciences économiques et de l'entreprise et le Centre de formation agricole.

- a. L'ISE, une institution publique, a été créée à Praia en 1995 sous le nom de l'école de formation des enseignants, depuis la fin des années 80. Cet établissement avait pour objectif, la formation des enseignants. Mindelo a ouvert son pôle en 1999 avec la même mission. Les formations ouvertes aboutissaient à la Licence²⁷, puis à la Maîtrise et plus tard en 2003 au Master. Il est connu aujourd'hui comme Université du Cap-Vert.
- b. L'ISECMAR a eu pour origine le centre de formation maritime, créé en 1983, afin de former des officiers de la marine. En 1996, il est devenu l'Institut supérieur de l'ingénierie et des sciences de la mer, où la formation proposée était couronnée par la Licence.
- c. L'ISCEE est une institution privée, fondée en 1991 à Mindelo, dans le but de répondre aux besoins du marché du travail. C'est la première école de formation sur les entreprises et les domaines liés.
- d. Le Centre de formation agricole est un service indépendant de l'Institut national de la recherche et du développement agricole (INIDA). Il a pour rôle, la formation professionnelle et supérieure dans le domaine agricole.
- e. Plus récemment, des écoles d'enseignement supérieur privé ont été créées comme :

- UNI-Piaget, Université Jean Piaget du Cap-Vert, à Praia ;

²⁷ Correspond aux trois premières de l'enseignement supérieur au Cap-Vert.

- IESIG, l'Institut d'études supérieures Isidoro da Graça, à Mindelo ;
- ISCJS, Institut supérieur de sciences juridiques et sociales, à Praia ;
- M_EIA, Mindelo_Ecole internationale des Arts, à São Vicente ;
- US, l'Université de Santiago, à Assomada ;
- UNICA, Université intercontinentale du Cap-Vert, à Praia ;
- ULCV, Université lusophone du Cap-Vert, à São Vicente.

2.3.4 Modalités spéciales et éducation extrascolaire

Les modalités spéciales concernent les enfants handicapés, surdoués, l'enseignement à distance, y compris la formation continue des enseignants et la formation permanente. Toutes n'ont pas été mises en œuvre, mais la formation des enseignants à l'Institut pédagogique est une action qui a été et qui se poursuit encore.

L'éducation extrascolaire est divisée en deux niveaux : l'élimination de l'analphabétisme y compris la formation post-alphabétisation de base et professionnelle. L'élimination de l'analphabétisme contribue à atténuer les inégalités d'opportunités en termes d'employabilité et de participation civique et politique.

La formation professionnelle est réalisée dans des centres comme le Centre de formation professionnelle qui vise à habiller les individus en fonction des besoins du marché du travail.

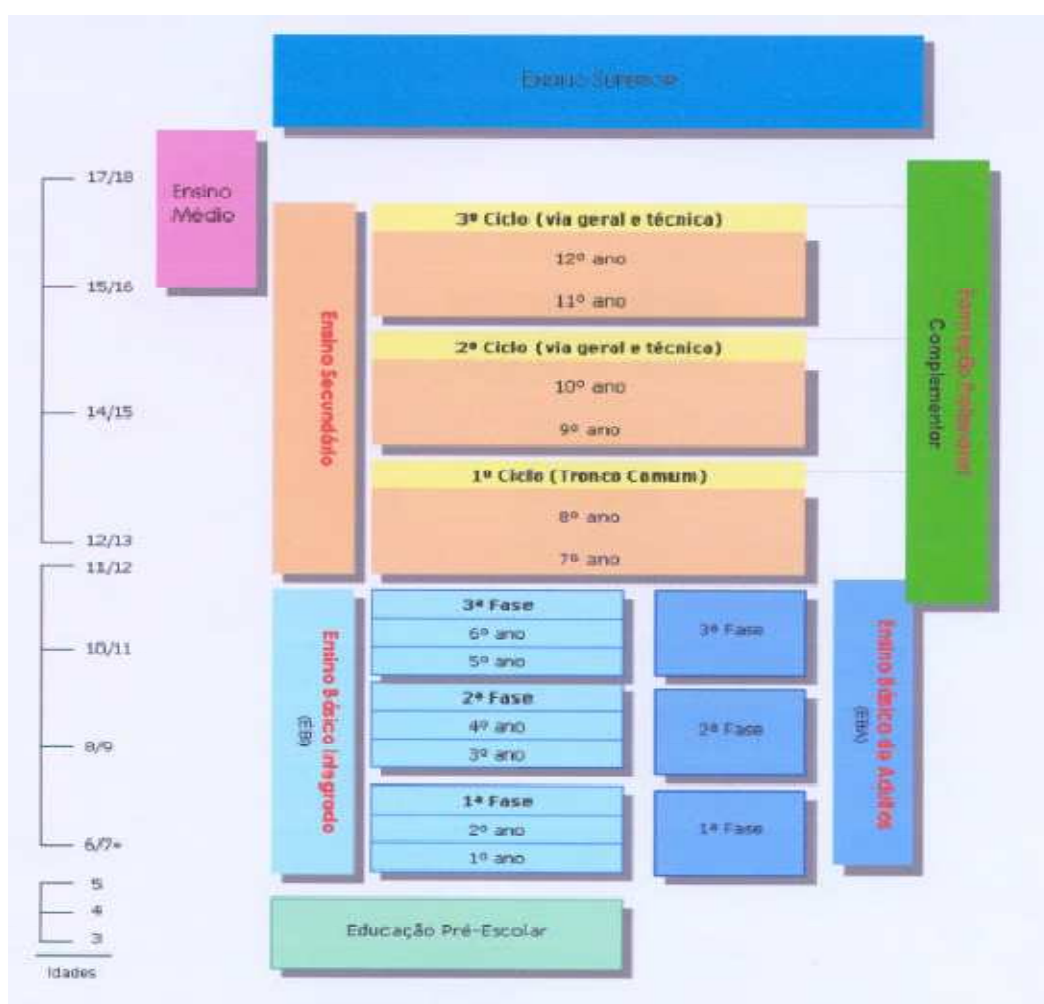
Tous ces aspects que nous venons de voir font partie de la structure du système éducatif, un point que nous décrirons dans le chapitre suivant.

Chapitre III – La place du français dans le système éducatif capverdien

3.1 Description du système éducatif

Normalement, un système est constitué de sous-systèmes, une structure, une équipe de gestion, une équipe d'administration, un mode de fonctionnement, une caractéristique. Le système éducatif du Cap-Vert n'est pas une exception, c'est-à-dire qu'il est constitué de tous ces points, mais notre angle d'intérêt c'est sa description à travers sa structure adoptée.

Aujourd'hui, le système éducatif capverdien garde plus ou moins les mêmes structures d'organisation que celles des années 90. Pour bien connaître la structure de notre système éducatif, il est important de connaître son organigramme.



Organigramme du système éducatif (en portugais), BLANCHARD, M., *Les élèves Capverdiens nouvellement arrivés en France*, CASNAV, Académie de Créteil [en ligne], 2005. Disponible sur : <http://www.ac-creteil.fr/casnav/pdf/enacapvert.pdf>

Selon la loi de base du système éducatif (loi n° 103/111/90 du 29 décembre) le système est composé des sous-systèmes suivants : le préscolaire, l'éducation scolaire, qui comprend l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur, et l'éducation extrascolaire. Pour mieux les connaître, nous allons les décrire.

3.1.1 Le préscolaire (4 à 6 ans)

Le préscolaire comprend les deux premières années, entre 4 et 6 ans. Il existe dans presque toutes les localités du pays. Certains établissements sont publics et d'autres sont privés. L'objectif du préscolaire est de donner une formation éducative continue ou complémentaire aux enfants pour parachever l'éducation familiale. L'Etat capverdien encourage cette initiative et la soutient en fonction de ses possibilités.

3.1.2 Enseignement scolaire

3.1.2.1 L'enseignement primaire (6 à 12 ans)

Il existe des écoles primaires dans toutes les agglomérations du pays. L'enseignement primaire est obligatoire et gratuit. Il concerne en principe les élèves de 6 à 11 ans mais afin de permettre à tous d'atteindre le niveau requis, le nombre de redoublements n'est pas limité et certains élèves peuvent achever ce cycle vers 15 ou 16 ans.

L'enseignement primaire est organisé en 3 cycles de 2 ans. L'enseignement est de 27 heures hebdomadaires réparties sur six jours par demi-journées. Les disciplines enseignées sont les suivantes :

- langue portugaise ;
- mathématiques ;
- sciences intégrées (un mélange de sciences naturelles, histoire, géographie et éducation de l'environnement) ;
- éducation physique ;
- arts plastiques et travaux manuels ;
- musique.

La première phase ou cycle a comme objectif l'initiation, le second cycle, la formation et généralement la troisième phase est destinée à l'expansion et à l'approfondissement des contenus afin d'élever le niveau d'instruction.

3.1.2.2 L'enseignement secondaire (12 à 17/18 ans)

Il existe des lycées dans les principales agglomérations de toutes les îles. L'enseignement secondaire est divisé en 3 cycles de 2 ans.

Sans mentionner la révision du plan d'études, jusqu'à aujourd'hui, en général, dans le 1er cycle, les élèves doivent choisir une première langue vivante : le français ou l'anglais (jusqu'en 1991, le français était la première langue obligatoire).

A l'issue du premier cycle, les élèves peuvent choisir l'enseignement général ou l'enseignement technique. Dans le 2^{ème} cycle, les élèves étudient une seconde langue : l'anglais ou le français, en fonction de leur premier choix. L'étude des deux langues est poursuivie jusqu'à la fin des études secondaires pour quelques branches. A l'issue du 2^{ème} cycle de l'enseignement général, les élèves choisissent l'option « Lettres » ou « Sciences » pour le 3^{ème} cycle. Dans l'enseignement technique à la moitié du 2^{ème} cycle, les élèves doivent choisir le domaine d'études, c'est-à-dire entre les sciences techniques. Une seule année de redoublement est autorisée pour chaque cycle. Le but de l'enseignement secondaire est de permettre l'acquisition des bases scientifiques et technologiques nécessaires pour poursuivre des études supérieures et la vie adulte et, en particulier, de permettre de façon artistique et technique d'acquérir des qualifications professionnelles pour entrer dans le marché du travail.

3.1.2.3 L'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur comprend l'enseignement universitaire et polytechnique afin d'assurer une préparation scientifique, culturelle et technique qui qualifie les élèves pour les activités professionnelles et culturelles et encourage le développement des capacités dans la conception, l'innovation et l'analyse critique.

3.1.3 L'éducation extrascolaire

L'enseignement extrascolaire comprend aussi quatre points :

3.1.3.1 L'alphabétisation ou l'éducation de base pour les adultes

L'alphabétisation ou l'éducation de base des adultes est comprise comme un moyen de participation sociale, économique, politique et culturelle. C'est comme un ensemble d'actions à convenir avec les collectivités afin d'aborder les questions qui préoccupent au quotidien et peut varier l'apprentissage de la lecture, l'écriture et l'arithmétique, par l'acquisition de la gestion des connaissances de base. La conférence mondiale sur

l'éducation des adultes qui s'est tenue à Hambourg en 1997 considère l'éducation des adultes comme « *la clé qui ouvre les portes du siècle.* » Elle a estimé que l'éducation des adultes doit être conçue dans le cadre d'une éducation moderne, multiforme et continue, adaptée aux rapides changements auxquels le monde est soumis²⁸. (ma traduction)

3.1.3.2 L'éducation à distance

L'enseignement à distance au Cap-Vert a commencé avec la « Rádio Educativa », née peu après l'indépendance, résultant de l'intérêt des différents ministères de créer un projet (l'éducation en milieu rural) et la « Radio du Cap-Vert ».

C'est un projet qui a été réalisé grâce à l'appui d'une mission de l'UNESCO (Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture), qui a permis la diffusion de programmes radiophoniques dans toutes les îles, dans le but de contribuer au développement de l'éducation. Ces programmes, destinés aux zones rurales et aux coopératives, ont mis au point des émissions éducatives sur des sujets liés à la santé, au planning familial, à la protection de l'enfant, à l'alphabétisation et à l'éducation de la petite enfance. Aujourd'hui, il existe davantage de programmes éducationnels, notamment l'enseignement des langues étrangères. Ce projet a connu le soutien d'autres entités comme des gouvernements de la France. Il connaît un parcours lointain, mais en constante amélioration.

3.1.3.3 L'éducation spéciale

Il s'agit d'une éducation pour des personnes qui ont des besoins spéciaux, en particulier des nécessités liées à un handicap physique, moteur, sensoriel et intellectuel. Cet aspect a été une préoccupation pour les gouvernants, ainsi que pour d'autres organisations comme l'UNESCO, leur but étant d'établir les priorités qui guident la mise en œuvre de l'éducation afin que tous ceux qui ont des besoins spéciaux puissent être instruits dans le système régulier.

3.1.3.4 La formation professionnelle

La formation professionnelle a été lancée à l'institut de formation professionnelle en 1993. Il bénéficie au fil des ans de l'arrivée d'un nombre important de jeunes qui pour diverses raisons ont abandonné le système éducatif formel. Le programme couvre les différents domaines d'activités notamment l'administration, le commerce, la santé,

²⁸ Disponible sur www.minedu.gov.cv/index.php?option... (consulté le 16 mai 2010)

l'éducation de la petite enfance, l'informatique, l'électricité, la restauration, la métallurgie, la charpenterie/menuiserie, la plomberie, la couture, les arts graphiques, la mécanique automobile, la coiffure, la peinture, la broderie, entre autres, dans le but de les intégrer dans le monde du travail.

3.2 Le français dans le système éducatif

On ne pourrait parler du système éducatif capverdien sans porter un regard sur son historique. Pour cela, nous verrons d'abord son instauration et ensuite les différentes étapes de son parcours, avant et après l'indépendance, tout en prenant en compte les réformes réalisées depuis sa constitution jusqu'à nos jours.

3.2.1 L'apparition du français dans l'éducation avant l'indépendance

Tout d'abord, il faut dire que l'enseignement du français au Cap-Vert remonte depuis l'année 1860²⁹ à l'école centrale à Praia, et avec plus de dynamisme et d'inscrits au lycée de São Nicolau, où la grammaire et la traduction française étaient enseignées. En 1968, le gouvernement colonial présente une réforme qui était déjà préparée depuis longtemps (journal officiel n° 23 du mois de mars 1968). Cette réforme créa le cycle préparatoire de l'enseignement secondaire qui comprenait les deux premières années de l'enseignement secondaire suivies du cours général d'une durée de trois ans et à la fin du cours complémentaire d'une durée de deux ans.

3.2.2 L'éducation après l'indépendance

3.2.2.1 Sans la réforme

D'après l'entretien réalisé avec Teresa Lima, ancienne professeur de français et actuelle directrice de l'enseignement technique au Ministère de l'éducation et des sports, l'enseignement de la langue française au Cap-Vert, du moins après l'indépendance, a été très prestigieux. En effet, à partir de 1977 et dans les années 80, l'éducation a commencé à être accessible pour un nombre significatif de Capverdiens.

Il faut rappeler, affirme Lima, qu'à l'époque, l'enseignement de base ou primaire allait de la 1^{ère} jusqu'à la 4^{ème} année et la 5^{ème} et la 6^{ème} année correspondaient à l'EBC (Enseignement de base complémentaire). Un des projets qui a beaucoup aidé le développement du français au Cap-Vert était l'URP (Unité de recherche pédagogique) qui avait comme objectif d'élaborer une méthode de français langue étrangère pour

²⁹ Filho, João Lopes(1996 :220-221)

l'EBC et plus tard avec la réforme, la 7^{ème} année. Cette unité avait le soutien de la France avec d'autres objectifs comme la formation des professeurs de français. À l'époque, le français était obligatoire durant les deux ans de l'EBC et postérieurement pendant 3 ans.

Selon Lima, l'enseignement du français au Cap-Vert se devait à trois facteurs, notamment l'histoire, la langue et la géographie.

Sur le plan linguistique, la phonétique française ressemble à celle de notre langue officielle, le portugais. Géographiquement, notre pays est situé à proximité des pays francophones de l'Afrique Ouest, notamment, le Sénégal, la Mauritanie, la Côte-d'Ivoire, entre autres. Du point de vue historique, le Cap-Vert a toujours eu avec ces pays, des actions de coopération dans divers domaines, des relations d'amitié et surtout l'émigration de Capverdiens – au Sénégal, par exemple – dans le passé.

3.2.2.2 Avec la réforme

Avec la réforme de 1994 sous forme d'expérimentation et généralisée au début de 1996, qui avait pour objectif de rendre l'enseignement primaire plus accessible et de renforcer l'enseignement des contenus fondamentaux, par exemple la langue portugaise, et les disciplines numériques. La discipline de français conservait encore sa position privilégiée. Par conséquent, avec la réforme, le français a été durement atteint d'après Lima. Il a été supprimé de l'enseignement de base qui a changé et avec la réforme, l'enseignement de base est enseigné pendant 6 ans.

Alors, l'enseignement du français commence dans le secondaire, en 7^{ème} année, cela veut dire après les 6 années de l'enseignement primaire, comme discipline optionnelle en concurrence avec l'anglais durant les années d'études dans le secondaire. Une autre conséquence de la réforme, c'est qu'avec la possibilité de choix entre les deux langues étrangères, le français et l'anglais, les élèves ont majoritairement choisi l'anglais. Lima nous confirme que le choix des élèves était influencé par les parents, à cause de quelques facteurs, par exemple l'anglais est reconnu comme étant la première langue mondiale, l'immigration, les parents qui vivent en Amérique, entre autres. Cela a mené à beaucoup de constatations qui selon la Directrice étaient négatives, comme le chômage de la part des professeurs de français. Cela a obligé certains professeurs de français à enseigner d'autres disciplines, tandis qu'en anglais on constatait un manque de professeurs. Plus tard, il y a eu d'autres conséquences comme la nécessité du français dans certaines formations et les difficultés pour avoir des bourses pour les pays

francophones. Lima nous a dit qu'à cette époque-là, elle était directrice de l'école secondaire à Várzea (Praia) et qu'elle a connu quelques écoles sans aucun choix de français.

Avec plus de 80% d'élèves ayant choisi l'anglais, l'ancien Ministère de l'éducation, de la culture et des sports auprès de l'ambassade de France au Cap-Vert était déterminé à équilibrer le choix des deux disciplines, cela veut dire 50% pour chacune d'entre elles.

Le choix ne dépendrait plus des élèves, mais des autorités pour le premier cycle (7^{ème} et 8^{ème}).

Pour le deuxième cycle (9^{ème} et 10^{ème}), les deux langues étaient obligatoires avec une différence. Ceux qui étudiaient le français depuis la 7^{ème} année auraient le niveau 3 et ceux qui avaient commencé en 9^{ème} auraient le niveau 1.

Pour le 3^{ème} cycle, le français était obligatoire uniquement dans la filière « Lettres » tandis que dans les autres, il était optionnel dans l'enseignement général. Dans l'enseignement technique, il était obligatoire à partir de la 10^{ème}, l'année à laquelle commençait l'enseignement technique.

En guise de conclusion, Lima a ajouté qu'en 1998, les autorités ont senti la nécessité de faire une révision pédagogique concernant la politique linguistique prévue pour l'année scolaire 2008/2009, dont l'objectif était de réintégrer le français à partir de la 7^{ème} année comme discipline obligatoire. Aujourd'hui, en 2010, elle renforce « *Grâce à Dieu, on commence à voir ça dans la pratique.* » La révision du plan d'études en expérimentation, objet d'études dans notre dernier chapitre, est un autre aspect qui favorisera la langue française comme d'autres disciplines aussi.

L'enseignement d'une langue suppose le choix d'une méthode. Quant aux méthodes utilisées de 1960 jusqu'à nos jours, selon Gilda Neves, actuellement professeur à l'Université du Cap-Vert, dans son mémoire de Maîtrise, présenté à l'ancien ISE (Institut supérieur de l'éducation), le français a connu un parcours d'échanges en termes de méthodes utilisées. L'enseignement du français a commencé en 1960 et ce jusqu'en 1968 avec la méthode « *Je commence* » et « *Bonjour la France* » pour la 1^{ère} et 2^{ème} année du lycée et « *Anthologie des auteurs français* » pour le 3^{ème} cycle du lycée en utilisant la méthode traditionnelle (traduction et grammaire). Selon Gilda Neves dans ce même travail « *D'après les informations que nous avons pu recenser, jusqu'en 1965, les méthodes « Voix et images de France » et « Bonjour Line » ont été aussi utilisées au Cap-Vert. Malheureusement, nous n'avons pas pu obtenir des informations concernant les niveaux auxquels elles étaient adressées.* »

Entre les 1968 et 1974, le Ministère de la métropole portugaise a adopté la méthode directe et audiovisuelle avec les manuels «*Voici Pierre 1*» et «*Voici Pierre 2*» utilisés pour le cycle préparatoire. Le lycée continue avec la même méthode malgré l'arrivée d'une nouvelle appelée «*De vive voix*».

Neves affirme que selon leurs entretiens, ce manuel n'était jamais utilisé comme une méthode officielle, mais plutôt comme un outil supplémentaire distribué pour les professeurs dans l'objectif de mieux préparer les cours. À cette époque-là, l'accent était déjà mis sur la méthode audio-visuelle.

Entre 1975 et 1982, apparaît la méthode «*La France en direct*» et «*Écritures 1 et 2*» pour le lycée. Il y avait d'autres documents pédagogiques pour l'enseignement du français, en l'occurrence trois fascicules pour les trois années du cours général, produits par l'équipe de l'Unité de recherche pédagogique (URP) pour orienter les professeurs dans l'utilisation des manuels.

Entre 1983 et 1986, surgit la méthode «*Bonjour le français*» composée d'un livre pour l'élève et d'un guide pédagogique pour le professeur. Cette méthode a été faite par une équipe capverdienne sous l'appui de l'URP. Il s'agissait d'une méthode pour le cycle préparatoire (5^{ème} et 6^{ème} années) qui abordait des points socioculturels du pays. Puis a suivi le manuel «*Bonjour le lycée*», destiné à la première année du lycée. Pour la 2^{ème} année du lycée, la méthode utilisée à cette époque là était la «*France en direct*», niveau 2A, alors que le niveau 2B était utilisé pour la 3^{ème} année du lycée. Pour le troisième cycle ou les deux dernières années du lycée, il y avait le «*Grand large 2*». «*Bonjour le français*» était utilisé pour l'enseignement de base complémentaire, tandis qu'au lycée le manuel élu était le «*Grand large 1*». Au cours complémentaire, on traitait des thèmes tels que la traite négrière, la négritude, entre autres. On travaillait des poèmes et d'autres textes d'auteurs africains. En 1995, l'enseignement du français est retiré du primaire.

Entre 1996 et 2005, avec la réforme de 1996, l'enseignement du français a connu une nouvelle orientation, aussi bien dans la division des cycles que dans celle des méthodes. «*Diabolo menthe 1*» était utilisé pour le 1^{er} cycle (7^{ème} et 8^{ème} années). Pour le 2nd cycle (9^{ème} et 10^{ème} années), où le français devient obligatoire, il y avait pour les élèves débutants de 9^{ème}, la méthode «*Le nouvel espaces 1*» pendant les deux années du cycle, et pour ceux qui commençaient dès la 7^{ème}, la méthode «*Diabolo menthe 2*», pour les deux années. En revanche, il n'y avait aucun manuel spécifique pour le 3^{ème} cycle. L'alternative proposée était de trouver des textes de différents manuels. A partir de 2000, les manuels «*Le nouvel espaces 3*» et/ou «*Café crème 2*» sont introduits.

Chapitre IV – La révision du plan d'études en cours, avec l'introduction de la pédagogie d'intégration

4.1 Plan d'études/pédagogie d'intégration

4.1.1 Les disciplines de la 7^{ème} année et leurs objectifs

Cette révision apporte des innovations dans tous les cycles, mais nous mettrons l'accent sur le premier cycle et plus particulièrement sur la 7^{ème} année.

Avec la révision du plan d'études, le premier cycle reste proche de l'éducation de base, et le choix du parcours, général ou technique, commence à être fait à partir du deuxième cycle dans le but de rapprocher l'enseignement du monde du travail.

Après l'enseignement primaire, nous avons les disciplines suivantes pour la 7^{ème} année: les mathématiques et le portugais, considérés comme des disciplines nucléaires, où la langue portugaise *«met l'accent sur l'apprentissage de la langue comme un outil essentiel de communication et de soutien à l'acquisition de connaissances dans tous les domaines»* et les mathématiques qui *«visent le développement logico-mathématique, la capacité à résoudre les problèmes et les connaissances de base nécessaires dans la vie pratique, professionnelle et scolaire dans tous les domaines de la connaissance.»* Ces deux disciplines ont une charge de travail de quatre heures par semaine.

Pour renforcer le domaine scientifique, il y a le développement des sciences intégrées dans deux disciplines: l'histoire et la géographie du Cap-Vert et les sciences de la Terre et de la vie. Ces disciplines sont introduites dans le but de développer un goût pour les sciences au premier cycle, donnant lieu à une pensée rigoureuse, basée sur la méthode scientifique ciblant le domaine des phénomènes naturels expliqués par des notions dérivées de la physique et de la chimie. Ces disciplines sont enseignées trois heures par semaine.

Les langues étrangères obligatoires – le français et l'anglais – sont présentées avec un poids égal de 3 heures hebdomadaires. Ces deux disciplines sont enseignées afin de transformer et de développer le pays, en profitant de sa compétitivité dans des secteurs comme le tourisme.

L'éducation visuelle et technologique, l'éducation physique et l'éducation artistique font partie du domaine de l'expression, ce qui permet de répondre aux questions sur les valeurs de l'identité et la valeur de notre culture. Ces disciplines permettent *«le développement harmonieux de l'enfant du point physique (...) de la créativité et de la sensibilité artistique, des qualités physiques, afin de permettre le bien-être par*

*l'amélioration psychomotrice et le développement sportif, ainsi que la connaissance, l'appréciation et le respect des valeurs qui incarnent l'identité et la culture nationale »*³⁰ (ma traduction).

Ces disciplines sont soumises à une charge de travail répartie comme suit :

- Education visuelle et technologie, trois heures hebdomadaires ;
- Education physique, 2 heures par semaine ;
- Education artistique (organisation modulaire).

Au lieu de la discipline de Formation personnelle et sociale, émerge celle de Développement personnel et social, qui valorise et met l'accent sur les droits de l'homme, la citoyenneté et la culture de la paix et même la protection de l'environnement et le développement durable, dont le but est de changer les comportements, les attitudes et les valeurs.

Finalement, *«l'organisation modulaire pour les technologies de l'information et de la communication et l'éducation artistique répond à la vision réaliste de l'absence de ressources matérielles et humaines dans toutes les écoles du pays et d'un autre côté, elle fait appel à l'esprit d'initiative et d'autonomie des écoles dans le cadre d'une gestion flexible et ouverte du programme, propice à la création d'offres complémentaires à la formation des élèves»*³¹ (ma traduction).

4.1.2 La pédagogie d'intégration, une approche par compétence

La pédagogie de l'intégration introduite par la révision du plan d'études est développée dans la perspective des spécialistes Xavier Roegiers et Jean-Marie De Ketele. Cette pédagogie *«ne fait pas table rase des pratiques habituelles de classe, mais vient les compléter»*³².

Cependant, nous pouvons nous demander ce qu'est la pédagogie de l'intégration?

Selon Roegiers (s/d :12), *«la pédagogie de l'intégration est de mettre en pratique une approche qui construit l'apprentissage étape par étape pour permettre aux élèves de faire face à toute situation de la vie quotidienne »* (ma traduction).

³⁰ D.O.R.C. (2006)

³¹ *Ibid.*

³² Roegiers, De Ketele 2004:25)

Kais³³ affirme qu'«*Il n'existe d'intégration que lorsqu'il y a apprentissage. Cette pédagogie permet de vérifier immédiatement après chaque activité si l'élève est capable de sélectionner parmi ses apprentissages ce qu'il doit intégrer dans sa production. Il s'agit de le placer devant des situations simples et concrètes lui permettant de réinvestir ses acquis dans son discours, oral ou écrit.*

Si cette pédagogie est intégrée, quand est-ce qu'il y a intégration»? Roegiers (s/d :12) assure qu'il y a intégration seulement dans ces trois possibilités.

- *«Si l'élève a des capacités différentes: connaissances, savoir-faire et savoir être.*
- *Si l'élève réinvestit les connaissances acquises dans un nouveau contexte (une nouvelle situation-problème). Cette situation est beaucoup plus complexe et riche qu'une fiche en classe ou qu'un exercice : la situation-problème fait appel à plusieurs savoirs/connaissances et de savoir-faire.*
- *Si l'élève s'implique personnellement dans la résolution de la situation-problème. C'est à celui-ci de trouver les savoirs et le savoir-faire, qui doivent être mobilisés et articulés pour résoudre la situation-problème.»* (ma traduction)

En revanche, Kais dit qu'il y a deux situations d'intégration : l'intégration partielle et l'intégration finale.

L'intégration partielle consiste à mettre l'élève dans une situation où il doit montrer ses savoirs et savoir-faire dans un discours cohérent et bref, à l'écrit, réalisé principalement en fin de séance d'activité de langue, pouvant être (le lexique, la grammaire, l'orthographe, la conjugaison). L'ensemble de cette situation conduira l'élève petit à petit vers la production finale. L'intégration finale consiste à amener l'élève à produire une courte rédaction de deux à trois paragraphes à la fin de chaque séquence d'apprentissage. Cette production représente une situation parfaite pour vérifier le degré d'assimilation des points traités.

Cette pédagogie est abordée par compétence dans la salle de classe, ce qui à notre sens contredit l'approche que le système éducatif capverdien utilise; l'approche par objectif. Selon Roegiers (2004 :6) l'approche par compétence c'est :

³³ Dans son exposé pour le Séminaire/PEM de français sous la direction de M. MOUHANKE, CEM de Fréha, fév. 08) disponible sur :

<http://www.khouasweb.123.fr/articles.php?lng=fr&pg=2212>. (Consulté le 17/06/2010)

- *«Définir d'abord deux ou trois compétences que chaque élève devrait avoir mis au point à la fin de l'année dans chaque discipline.*
- *En fonction de ces compétences, définir ce que l'élève doit acquérir (savoirs, savoir-faire, savoir être). Pour l'enseignant, cela devra constituer les objectifs de ses cours et de ses activités.*
- *Ensuite, montrer aux élèves à quoi servent ces savoirs. Cela contribue à motiver les élèves.*
- *Enfin, mettre l'élève devant des situations complexes qui font appel à ce qu'ils ont appris.» (ma traduction)*

L'approche par compétence a différentes perspectives. Certains auteurs partagent l'opinion que cette approche peut être vue sous d'autres angles. *«L'approche par compétence, selon les organes officiels, doit être adoptée aux différents niveaux d'enseignement pour rapprocher ainsi l'éducation formelle des exigences du marché et de la société. Ce concept vise la capacité d'articuler, de mobiliser et de mettre en action des valeurs, des connaissances et des compétences nécessaires à l'exécution efficace et efficiente d'activités requises par la nature du travail.»³⁴ (ma traduction)*

Dans ce même ouvrage, d'autres auteurs défendent que cette approche est pragmatique et utilitaire c'est-à-dire qu'elle donne une valeur pratique à l'éducation. C'est une approche qui répond à tout ce qui est d'une utilité immédiate.

4.1.3 Implication de l'adaptation de la pédagogie d'intégration dans le système éducatif

Selon Roegiers (2004), l'adaptation de la pédagogie d'intégration implique l'intégration sur quatre aspects, à savoir: le programme ou le plan d'études, les apprentissages, l'évaluation des acquis des élèves et les manuels scolaires.

4.1.3.1 Sur le programme ou le plan d'études

La pédagogie d'intégration propose différentes manières de concevoir ou de définir l'élaboration d'un curriculum. Cependant, deux parmi toutes celles-ci sont mises en exergue.

³⁴ Parecer 04/1999 da CEB) dans *Duas perspectivas diferentes em relação à abordagem por competências no ensino: os casos do Brasil e do Québec*, GT Formação de professores, n°8, Maues, Olgaies (UFPA), Wondje, Calixte (ULAAVAL), Gauthier, Clermont (ULAAVAL). Disponible sur : <http://www.ceb.br>. (Consulté le 17/06/2010)

La première, c'est l'entrée par les contenus. Elle *«consiste à partir des contenus (par exemple ceux d'un curriculum existant, exprimé sous la forme de contenus) et à transformer petit à petit ces contenus pour élaborer des compétences, puis l'objectif terminal d'intégration»*. (Roegiers, De Ketele, 2004:157)

La deuxième, c'est l'entrée par objectif terminal d'intégration, considérée par Roegiers et De Ketele (2004 :165) *«comme plus simple et plus naturelle »*, et *«elle consiste à se demander tout d'abord quel est l'objectif terminal d'intégration que l'élève doit maîtriser au terme d'une année»*.

4.1.3.2 Sur les apprentissages

Pour Roegiers, De Ketele (2004), un apprentissage en termes d'intégration se caractérise par l'interaction continue de différents types d'activités d'apprentissage.

Quelles sont ces activités?

4.1.3.2.1 Activités d'exploration

Ce sont toutes les activités qui provoquent un nouvel apprentissage, un nouveau concept, une nouvelle formule, de nouveaux savoirs particuliers à installer.

Dans la pédagogie d'intégration, les activités d'exploration ne présentent pas de particularité par rapport à une pédagogie de type classique. Néanmoins, c'est une activité qui développe chez l'élève de nouveaux savoirs et de nouvelles capacités, en particulier l'acquisition des capacités cognitives de base.

4.1.3.2.2 Activités d'apprentissage par résolution de problèmes

Ce sont des activités ponctuelles dans la mesure où elles proposent une situation-problème très complexe qui nécessite que l'élève mène de front plusieurs apprentissages articulés entre eux autour de cette situation-problème.

Il ne s'agit plus d'une activité de quelques minutes ou heures, mais d'une activité de plusieurs jours, semaines ou même mois.

4.1.3.2.3 Les activités de structuration

Ce sont des activités qui sont mises en œuvre par les travaux de recherche, soit en début d'apprentissage, pour aider l'élève à situer les nouveaux apprentissages par rapport à la structure ancienne, soit en cours d'apprentissage, pour aider à mieux cerner les particularités d'une nouvelle notion par rapport à des notions proches, ou alors en fin

d'apprentissage, pour établir des liens entre l'ensemble des apprentissages, les anciens et les nouveaux.

4.1.3.2.4 Les activités d'apprentissage systématique

Ce sont des activités qui visent à systématiser les différents savoirs et les savoir-faire ponctuels qui sont abordés lors des activités d'exploration telles que fixer les notions, structurer les acquis, les exercer, entre autres.

4.1.3.2.5 Les activités d'intégration

Ce sont des activités didactiques qui ont pour fonction essentielle d'amener l'élève à mobiliser plusieurs acquis qui ont fait l'objet d'apprentissages séparés. Il s'agit par conséquent, de moments d'apprentissage dont l'objectif est d'amener l'apprenant à intégrer différents acquis, et à leur donner du sens.

4.1.3.2.6 Les activités d'évaluation

Ce sont des activités qui visent à évaluer les acquis des élèves.

4.1.3.2.7 Les activités de remédiation

Ce sont des démarches de remédiation qui s'inscrivent dans l'ensemble des démarches visant à venir en aide à l'élève. Elles reposent sur la notion d'erreur. Ces activités sont divisées en quatre étapes: le repérage des erreurs, la description des erreurs, la recherche des sources des erreurs et la mise en place d'un dispositif de remédiation.

4.1.3.3 Sur l'évaluation des acquis des élèves

La pédagogie d'intégration développée par Roegiers propose trois objectifs différents en évaluant les compétences acquises.

Le premier, c'est d'*orienter l'apprentissage*. Il s'agit d'une évaluation formative qui consiste, « *en début d'année, avant même de commencer de nouveaux apprentissages, l'on évalue les compétences qui devaient être acquises par les élèves l'année précédente, afin de diagnostiquer les difficultés et d'y remédier de manière à ce que les nouvelles compétences à acquérir viennent se greffer sur les acquis fiables* ». (Roegiers, De Ketele, 2004:227)

Le deuxième objectif c'est de *réguler l'apprentissage*. C'est une évaluation qui est faite au cours de l'année scolaire, dans le but de remédier à ces difficultés.

Finalement, il y a la *certification de l'apprentissage* qui consiste à évaluer pour déterminer si l'élève a acquis les compétences minimales pour passer en classe supérieure.

Dans cette pédagogie, l'évaluation consiste surtout à placer l'élève devant une situation-problème définissant la compétence et évaluer comment il va se débrouiller par rapport à la situation-problème. Elle est faite par critères de correction et ceux-ci sont les différentes qualités que l'on attend de la production de l'élève.

4.1.3.4 Sur les manuels scolaires

Cette pédagogie exige un ou des manuels intégrateurs. Selon Roegiers, De Ketele (2004), il y a deux conditions pour qu'un manuel soit qualifié comme intégrateur, mais il y a encore trois autres pour le perfectionner.

Quelles sont les deux conditions préalables établies ?

Pour qu'un manuel soit intégrateur, *«il faut qu'il ait au préalable défini quelques compétences à développer dans l'ensemble du manuel»* et *«il faut aussi qu'il contienne quelques activités d'intégration axées sur ces compétences»* (Roegiers, De Ketele, 2004).

Les conditions présentées ci-dessus sont aux niveaux minimaux, mais il y a aussi trois conditions qui sont aux niveaux de perfectionnement.

Pour Roegiers, De Ketele (2004:261), si nous voulons avoir un manuel plus perfectionné, il faut *«commencer à modifier les contenus proprement dits du manuel, en élaguant tout ce qui ne se rapporte pas à une des compétences»*, il faut aussi *«développer des aspects spécifiques à une compétence»* et en dernier lieu, *«restructurer complètement le manuel dans la perspective d'un développement de compétences»*.

4.2 Analyse des données sur la représentation des professeurs de français et des concepteurs sur la révision du plan d'études en 7^{ème} année

4.2.1 La visée de la révision du plan d'études dans le secondaire

La révision que nous traitons actuellement vise à donner des réponses ou à sélectionner les problèmes que le système éducatif présent (cf. chapitre I, section B.2.). Elle s'encadre dans l'enseignement secondaire, mais aussi dans l'enseignement préscolaire et primaire, à partir de la première année du premier cycle.

Selon le document d'orientation, cette révision est composée de lignes directrices, de priorités et évidemment d'objectifs. Pour atteindre son but, une révision présente un point de départ et/ou une raison.

On peut se demander quels sont ces principes et quels sont les objectifs?

La nouvelle révision obéit aux principes :

- *«De la pertinence sociale, de la durabilité et de la flexibilité/adaptabilité. La pertinence signifie que l'école est utile et qu'elle répond aux défis du développement du pays.*
- *De la qualité et de l'équité sachant qu'il « existe des facteurs dominants dans chaque école, et qu'en détectant et en comprenant leurs manifestations et leurs dynamiques, il est possible d'opérer à des changements profonds qui contribuent à améliorer la qualité et l'équité» du système éducatif ».*

En outre,

- *«Les altérations proposées dans le cadre de la révision chercheront à s'appuyer sur les programmes existants afin d'améliorer l'acquis, tout en renforçant les gains et en développant les aspects positifs.*
- *Face aux nécessités éducatives spéciales de beaucoup d'enfants et de jeunes non intégrés dans le fonctionnement actuel du système éducatif, le « principe de l'éducation inclusive, admettant tous les enfants dans les écoles régulières » est adopté.*
- *Etant donné l'évolution de la théorie et de la pratique pédagogiques, face à l'incapacité des systèmes éducatifs à accompagner le monde en transformation accélérée, dans lequel il est important d'assurer le développement des compétences de base nécessaires pour apprendre à apprendre tout au long de la vie, l'on propose l'option pour une pédagogie d'intégration basée sur l'approche par compétences.*
- *La mise en œuvre du processus de la révision devra s'inscrire dans une logique de projet, vaste et multi facettés, dans laquelle les composantes prioritaires suivantes sont intégrées: la formation des enseignants, l'évaluation des*

apprentissages des élèves, la reformulation/production des manuels scolaires et la réorganisation curriculaire³⁵». (ma traduction)

Cette révision des programmes intègre d'importants outils de planification dans le secteur de l'éducation. Elle contient des lignes directrices à être comprises à court et long terme.

Bien que notre intérêt soit dirigé vers la 7^{ème} année, le document d'orientation présente les objectifs communs à tout l'enseignement secondaire.

Quels sont les objectifs de la révision ?

- *« Lier l'école avec le monde du travail, l'éducation technique et technologique et l'enseignement supérieur.*
- *Établir des structures de programmes qui répondent à l'hétérogénéité des situations et à la diversité du public-cible.*
- *Former des enseignants dans des pédagogies appropriées pour les jeunes et mettre sur pied diverses formes de formation qui utilisent et enseignent à utiliser un très large éventail de stratégies d'action pédagogique.³⁶» (ma traduction)*

De là, le premier cycle n'est plus connu comme «tronc commun» mais, le premier cycle devient un cycle d'information et de sensibilisation visant à intégrer l'enseignement de base, entendu comme une manière de renforcement des connaissances pratiques pour la vie en société et de sensibilisation pour les situations actuelles (D.O.R.C., 2006).

4.2.2 Le point de vue des orienteurs/concepteurs

Pour que cette révision soit exécutée, il y a eu la collaboration d'un orienteur et de deux concepteurs. De ce fait, nous voulons à travers ces «participants primaires » connaître et analyser leur point de vue quant aux aspects en question, c'est-à-dire la révision du plan d'études en expérimentation, avec l'introduction de la pédagogie d'intégration. Cette analyse a été faite sur la base d'un entretien.

Même si le document orienteur présente des implications différentes de celles de la théorie de Roegiers (2004), notre analyse est centrée sur quatre catégories, en l'occurrence, *le programme ou plan d'études, l'apprentissage, l'évaluation des acquis des élèves et les manuels scolaires.*

³⁵ D.O.R.C (2006)

³⁶ D.O.R.C (2006)

4.2.2.1 Le programme, curricula ou plan d'études

Selon les concepteurs, les objectifs du plan d'études sont: *«avoir un système éducatif performant, capable de répondre aux besoins et aux défis du pays face à la mondialisation, en tenant compte des exigences actuelles de la communication; former un citoyen apte à s'intégrer dans son milieu en particulier en fonction de la réalité actuelle du Cap-Vert face à la mondialisation»*.

Quant à l'orienteur, *«l'objectif est justement d'avoir des contenus qui vont être enseignés en harmonie avec les compétences qu'il faut acquérir à la fin de chaque cycle. Les programmes sont déterminés en fonction des objectifs et compétences fixés»*.

Une tâche accomplie par les concepteurs des programmes qui réfléchissent et reproduisent les programmes basés surtout sur le Cadre européen commun de référence des langues pour les disciplines de langue. (CECR, 2001).

Le programme de la révision en cours ne change pas beaucoup par rapport à l'ancien programme. Selon lui, *«ce sont les mêmes contenus enseignés. La nouveauté réside surtout dans la manière d'enseigner et dans la vérification de l'apprentissage»*.

Alors, le programme est présenté autrement parce que dans cette nouvelle pédagogie, il y a l'objectif terminal d'intégration (OTI), cela veut dire que le programme est défini par rapport à l'ensemble des compétences que l'élève doit acquérir à la fin de chaque cours, mais il y a aussi l'objectif intermédiaire d'intégration (OII) que l'élève doit acquérir en milieu d'études. Dans le cas des langues par exemple, le programme est fait à partir d'un plan qui reflète un peu l'ensemble de la langue ou bien des compétences qu'il faut acquérir en langue.

4.2.2.2 L'apprentissage

Selon l'orienteur, *«l'élève a appris, à partir du moment où il peut démontrer qu'il a acquis la compétence nécessaire pour communiquer dans une situation donnée.»* C'est dans ce sens que la pédagogie d'intégration propose à l'élève des exercices typiques où il doit montrer qu'il est capable de communiquer soit au niveau de l'oral ou à l'écrit, dans n'importe quelle situation réelle de la vie.

Pour les concepteurs, l'apprentissage est une activité importante et liée à tous ces points : l'acquisition, l'évaluation et même les programmes. L'apprentissage souhaité par la pédagogie rend l'élève plus compétent et performant parce que consciemment ou inconsciemment, l'élève maîtrise les savoirs être et les savoir-faire.

Donc, en terme d'apprentissage, cette pédagogie rend l'élève plus responsable de son apprentissage, parce qu'il est sollicité et obligé de résoudre les situations d'intégration qui lui sont présentées régulièrement. Comme définit Cuq (2003:22-23) *« l'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire »*.

4.2.2.3 L'évaluation des acquis des élèves

Si l'évaluation est un processus pour apprécier le rendement scolaire et les difficultés d'apprentissage, dans le but de prendre des décisions relatives à la planification, nous voulons savoir comment la révision aborde ces aspects.

Selon l'orienteur et les concepteurs, *« dans cette révision, l'évaluation porte sur quatre compétences à savoir, la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite »*. Pour les concepteurs, l'acquisition se différencie des compétences. La compétence est l'aptitude de mettre en œuvre les connaissances acquises face à une situation du quotidien et l'acquisition c'est le savoir, le savoir-faire et le savoir être.

Le point de vue de l'orienteur ressemble à celui des concepteurs en ce qui concerne la compétence et l'acquisition. Ainsi, pour l'orienteur, dans la pédagogie d'intégration, il faut faire la différence entre les savoirs, les savoirs être, les savoir-faire. Donc, si l'élève apprend, il va acquérir les savoir-faire et les savoirs être, c'est-à-dire l'acquisition. Toutes les connaissances que l'élève a pu acquérir sont appelées « acquisition ».

En s'appuyant sur l'argumentation de l'orienteur, les acquis dans la pédagogie d'intégration peuvent être un savoir-faire, un savoir être ou simplement un savoir. L'acquis, c'est ce que l'élève va intérioriser, que ce soit un savoir grammatical ou un savoir lexical, dans le cas d'une langue. Par exemple, dans un exercice de production écrite, l'élève prouve son savoir-faire à travers ce qu'il a acquis. En outre, l'élève peut démontrer le savoir être par le biais de comportements, d'actes, mais le plus important de ces acquisitions selon l'orienteur, c'est que *« l'élève doit être capable d'articuler les différents acquis entre eux »*, c'est-à-dire que l'élève doit acquérir le savoir, le savoir-faire et le savoir être pour les traduire en compétences. De ce fait, la compétence est *« l'articulation de tous ces acquis »*. Selon Cuq (2003 :12-13), *« l'acquisition est le processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et des savoir-faire langagiers et communicatifs de son interlangue appelé aussi système intermédiaire ou compétence transitoire »* et la

« compétence est défini comme un savoir-agir, c'est-à-dire un savoir, mobiliser et transférer un ensemble de ressources(connaissances, savoirs, aptitudes, raisonnements, etc.) dans un contexte donné pour faire aux différents rencontrés ou pour réaliser une tâche »³⁷.

Contrairement à ce qui se fait jusqu'à présent avec la pédagogie par objectif où la compréhension écrite est évaluée à partir de la compréhension d'un texte, les savoirs grammaticaux à travers des exercices et la conjugaison des verbes et à la fin le savoir-faire à partir de la production d'un texte d'une manière décontextualisée et désarticulée, avec l'introduction de la pédagogie de l'intégration, l'élève est évalué de la forme suivante : l'évaluation est prévue selon un planning préalablement établi, c'est-à-dire après quatre à cinq semaines d'enseignement, où normalement l'élève a eu le temps d'acquérir un ensemble de savoirs, de savoir-faire, et de savoir être. Alors, l'enseignant vérifie si les objectifs ont été atteints ou si l'élève a acquis les compétences nécessaires. Pour cela, il y a la semaine d'intégration au cours de laquelle, l'élève sera mis dans une situation de communication réelle. En d'autres termes, c'est présenter à l'élève des exercices oraux et écrits, visant à vérifier si l'élève parvient à intégrer ce qu'il a appris. À titre d'exemple dit l'orienteur de la révision *«Tu veux t'inscrire dans une université en France. Comment ou bien qu'est-ce-que tu vas faire dans cette situation?»* Donc, c'est à l'élève de savoir écrire un courrier électronique ou une lettre pour qu'il puisse entrer en contact avec l'université.

Contrairement à la pédagogie par objectif, la pédagogie d'intégration a pour but d'amener l'élève à pouvoir mobiliser tous ses acquis et à communiquer afin de pouvoir vérifier s'il a bien réussi à articuler le savoir, le savoir-faire et le savoir être pour traduire tous ces paramètres en compétences.

Pour les concepteurs, *«si les acquis ne sont pas consolidés, il y a la remédiation afin de combler les éventuelles lacunes.»* Les évaluations sont faites selon le niveau d'études des élèves. Pour les élèves de la 7^{ème} année par exemple, les situations sont évidemment plus simples en comparaison avec les élèves de la 8^{ème} année et ceux d'autres cycles.

L'évaluation des acquis des élèves peut aussi passer par des tests qui sont faits deux fois par semestre, à l'oral et à l'écrit.

Selon l'orienteur, *«cette évaluation est qualitative parce qu'il y a une grille de correction pour évaluer la compétence à travers la pertinence de la réponse, son*

³⁷ Boter, 1995 dans Regiers, Xavier et De Ketele, Jean-Marie, 2006

adéquation et puis sa cohérence». En conséquence, c'est un type d'évaluation qui apprécie ou prend en compte la grammaire, les expressions de la communication, le savoir, le comportement, entre autres, en même temps pas de manière séparée. En revanche, les concepteurs pensent que cette évaluation est qualitative et quantitative. Par rapport aux critères d'évaluation, il faut déterminer s'ils doivent correspondre à une échelle quantitative ou qualitative. Le résultat final de l'évaluation est communiqué aux élèves et à la direction.

Les concepteurs affirment que l'évaluation est à la fois individuelle et collective, c'est-à-dire qu'il y a la production orale, les exposés et les travaux de cours.

Cuq (2003 :90-92) définit *« l'évaluation des apprentissages comme une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ »*.

4.2.2.4 Les manuels scolaires

Normalement, les manuels sont une des méthodes choisies pour aider dans le processus d'enseignement/apprentissage. Alors, quel est le choix adopté pour la pédagogie d'intégration?

Selon l'orienteur, pour l'instant, le Ministère de l'éducation et des sports n'a pas déterminé la politique de production des matériels. En français, par exemple, aucun manuel spécifique n'a encore été choisi pour la mise en œuvre de cette approche par compétence.

Pour l'orienteur et les concepteurs, le projet de la révision du plan d'études, avec l'introduction de la pédagogie d'intégration est dans une phase pilote et en pré-expérimentation, c'est pourquoi il n'y a pas encore de manuels pour les disciplines.

Les concepteurs affirment que *« l'implémentation de la révision correspond à un projet du ministère qui est en pré-expérimentation, et le matériel ou bien les manuels prévus aussi bien pour le français que pour les autres disciplines seront mis en œuvre à condition que le projet continue et bien entendu si le projet est accepté, que les résultats soient positifs et que le projet justifie sa mise en place et sa généralisation »*.

Comme le projet est divisé en deux phases, dit l'orienteur, *« dans la seconde phase, c'est-à-dire dans la condition de son allongement, tous les matériels pédagogiques nécessaires qui sont en accord avec l'approche par compétence seront déterminés »*.

4.2.3 La représentation des professeurs sur le terrain

Notre analyse sur la représentation des professeurs sur le terrain est centrée sur les quatre points à savoir le programme ou plan d'études, l'apprentissage, l'évaluation des acquis des élèves et finalement les manuels scolaires.

Notre analyse est le résultat de l'entretien fait avec deux professeurs de français car la troisième s'est rétractée. Il s'agit d'un professeur de français du lycée Celesiana à São Vicente et un autre de l'école secondaire Fulgêncio Tavares à São Domingos (Santiago). Le choix des informateurs ne s'est pas fait par hasard, mais il s'agit des seuls professeurs qui travaillent avec la nouvelle révision.

4.2.3.1 Le programme

Selon le professeur de l'école secondaire Fulgêncio Tavares, le programme est bien structuré malgré quelques problèmes. Il affirme aussi que les programmes sont adaptés à notre réalité, nonobstant le manque de manuels qui sont en accord avec la pédagogie d'intégration. Par contre, d'après le professeur du lycée de São Vicente, le programme n'a pas changé. Pour celui-ci, c'est la manière d'enseigner et d'évaluer qui ont changé.

4.2.3.2 L'apprentissage

Cette catégorie est basée sur l'opinion d'un seul professeur parce que l'autre n'a pas donné son avis sur ce point. Pour le professeur enquêté «en termes d'apprentissage, il n'y a pas eu de problèmes de la part des élèves». Cela veut dire que les élèves ont bien assimilé les contenus. Il ajoute également que par rapport aux élèves précédents, ceux-ci ont un accompagnement en termes de contenus.

4.2.3.3 Les manuels scolaires

Les deux professeurs sont d'accord que les manuels utilisés ne sont pas adéquats aux programmes d'enseignement.

Selon un d'eux, *«si l'intégration est l'acquisition de savoirs par des situations complexes d'intégration, le manuel doit être élaboré de façon à mobiliser un ensemble de ressources en vue de résoudre de nombreuses situations complexes.»* L'autre professeur assure également que *«les manuels qu'on utilise ne sont pas adéquats au programme d'enseignement parce qu'il n'existe pas encore un manuel spécifique, et ceux qui existent sont adaptés à la réalité anglaise, pour le cas du français.»*

Pour eux, si les manuels tiennent compte de la réalité du pays, la compréhension sera plus facile de la part des élèves. A titre d'exemple donné par un des professeurs, il est

préférable de travailler les monuments de Cidade Velha au lieu de travailler les monuments de France, d'Amérique ou d'autres pays.

4.2.3.4 L'évaluation des acquis

Pour le professeur de São Domingos, l'évaluation des acquis des élèves, n'a pas été faite comme prévu ; c'est-à-dire qu'ils ont utilisé l'évaluation traditionnelle, à savoir deux tests sur table, l'évaluation formative et la participation des élèves.

D'après un des professeurs, *« il n'est pas facile d'évaluer les acquis d'un élève ni de soumettre une liste de questions sur les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Les compétences doivent donc être rédigées de manière à être évaluées »*. L'autre ajoute aussi *« je crois qu'une seule occasion de vérification des compétences n'est pas suffisante, il faut plusieurs occasions de vérification pour tirer des conclusions valables sur l'acquisition des savoirs »*

4.2.4 Constat des analyses

Nous constatons à partir de l'analyse faite ci-dessus qu'il y a un décalage entre l'implication de l'adaptation de la pédagogie d'intégration à laquelle la révision est conçue, l'opinion de l'orienteur et des concepteurs et celle des professeurs sur le terrain. Ce décalage réside du fait qu'il existe un écart entre ces trois positions, et parfois quelques contradictions.

Dans le cas des programmes, par exemple, nous trouvons un point commun entre l'implication de l'adaptation de la pédagogie d'intégration et l'appréciation des concepteurs/orienteur, mais elles ne partagent pas l'opinion des professeurs selon lesquels le programme n'est pas en accord avec la pédagogie d'intégration bien que la révision implique un programme intégrateur.

En ce qui concerne les manuels, il y a trois réalités distinctes. La théorie propose un manuel qui soit intégrateur au préalable; cela veut dire qu'il faut avoir un manuel dès le début de l'implantation de cette pédagogie, tandis que pour les concepteurs/orienteur, le manuel n'est pas déterminé pour l'instant et pour les professeurs, les manuels qu'ils utilisent ne sont pas adéquats aux programmes.

En outre, concernant l'évaluation, la théorie et l'opinion des concepteurs/orienteur sont convergentes ; c'est-à-dire que l'évaluation des acquis des élèves doit porter sur l'ensemble des compétences acquises par l'élève. Une évaluation qui consiste à diagnostiquer les acquis des élèves. Pour un des professeurs, l'évaluation n'a pas été faite comme c'était prévu, c'est-à-dire après quatre à cinq séances, diagnostiquer les

acquis, mais c'était fait de manière traditionnelle en l'occurrence deux tests sur table comme d'habitude. Pour l'autre professeur, elle a essayé de le faire, mais elle affirme que ce n'est pas une tâche facile pour diverses raisons qu'elle n'a pas présentées.

L'apprentissage c'est le point où les trois «sources» sont en accord, mais nous percevons un décalage dans les données recueillies. Cela veut dire que le niveau de complexité que la théorie contient n'est pas le même que celui que les professeurs possèdent. Ce que nous trouvons comme plus important et remarquable c'est que les professeurs nous avaient assurée que l'apprentissage des élèves est un objectif atteint ; cela veut dire qu'ils ont des résultats positifs.

Conclusion

La réalisation d'un mémoire est un travail ardu qui demande un fort investissement de la part de l'étudiant.

Notre étude a pour ambition d'apporter une contribution à une meilleure compréhension de la langue française dans le système éducatif capverdien et de dresser une analyse sur la révision en cours avec l'introduction de la pédagogie d'intégration. Ayant comme objectif de connaître la représentation des professeurs sur le terrain, cette étude nous a amené à certaines conclusions: D'abord nous avons senti que les professeurs applaudissent cette révision, cela veut dire que pour eux, celle-ci est un aspect positif implémenté à l'éducation capverdienne. Mais nous avons observé que les professeurs qui sont dans la phase d'expérimentation ont besoin d'une meilleure formation dans le but de mieux intégrer cette pédagogie.

Pendant la réalisation de ce mémoire nous avons constaté que le Cap-Vert a connu une histoire de l'éducation très étendue et avec beaucoup de gains progressivement.

La langue française a eu sa place dans l'éducation capverdienne dès le départ. Malgré sa dévalorisation, cela veut dire que pendant quelques années, elle n'était pas obligatoire au premier cycle, avec cette révision elle est enseignée dès la première année du secondaire.

En exposant les implications de cette nouvelle pédagogie, nous avons remarqué que celle-ci valorise l'élève ou l'étudiant comme un être qui doit être capable de savoir, savoir-être et savoir-faire, pour pouvoir entrer dans le monde du travail comme un bon professionnel.

Il serait également intéressant de mener une telle étude sur un échantillon d'élèves, afin de savoir quels impacts cette révision pourra avoir sur leurs études ou si cette pédagogie répond à tous les aspects jugés importants dans le parcours d'un élève.

Annexes

Annexe 1

Guide d'entretien pour le concepteur et les orienteurs

Cet entretien est destiné aux concepteurs/orienteurs de la révision du nouveau plan d'études. Nous le faisons dans le cadre de la réalisation du mémoire de fin d'études. Il a pour objectif de connaître votre point de vue en tant que concepteur/orienteur sur le nouveau plan d'études en expérimentation avec l'introduction de la pédagogie d'intégration. La réponse de toutes les questions est importante.

1. Qu'est-ce que cette révision représente pour vous en tant qu'orienteur ou quel est votre point de vue?
2. Quels sont les objectifs envisagés avec cette révision?
3. Selon vous, le succès de la révision dépendra de quoi?
4. Qu'est-ce que cette révision apportera de positif à l'éducation capverdienne?
5. Les professeurs concernés ont-ils reçu une formation adéquate avant sa mise en œuvre sur le terrain ?
6. Avez-vous prévu quelques difficultés dans l'implémentation de cette révision ? Si oui, pourquoi?
7. Normalement, l'enseignement d'une discipline suppose le choix d'un matériel didactique. Quelle option avez-vous faite?
8. Qu'est-ce qui a motivé le choix du manuel?
9. Qu'est-ce que la révision apporte de nouveau en matière d'apprentissage?
 - ✓ apprentissage de la langue?
 - ✓ nécessité au niveau national en termes de demande d'emploi?
 - ✓ questions d'ordre géolinguistique?
 - ✓ mondialisation?
 - ✓ études dans les pays francophones?
10. Le terme « acquis » se différencie-t-il de ceux de connaissances, savoirs, ou compétences des élèves ? Si oui, en quoi exactement?
11. Sur quoi portent les évaluations faites en classe?
12. Comment est organisée la passation des évaluations?
 - ✓ Après chaque unité d'enseignement?
 - ✓ Sur une période particulière et selon un planning défini à l'avance?
 - ✓ Elle est individuelle (chaque élève) ou collective (tous les élèves)?
13. Quelles sont les compétences testées en français?
 - ✓ La lecture?
 - ✓ Le vocabulaire?
 - ✓ L'orthographe?
 - ✓ La grammaire?
 - ✓ La compréhension écrite?
 - ✓ La production écrite?
 - ✓ La compréhension orale?
 - ✓ La production orale?
 - ✓ Autre(s)?

14. Quel est l'objectif des curriculums établis en vue de la révision du plan d'études?
✓ Qu'apportent-ils de nouveau?
15. Ont-ils été conçus en tenant compte du patrimoine éducatif national, de la réalité capverdienne actuelle et du phénomène de mondialisation?
16. Et le cas de français dans cette révision?

Annexe 2

Guide d'interview pour les professeurs

Cet entretien est destiné aux professeurs de français de 7^{ème} année des deux écoles où le nouveau plan d'études est en phase d'expérimentation. Nous le faisons dans le cadre de la réalisation du mémoire de fin d'études. Il a pour objectif de connaître les représentations que les professeurs de français ont de la pratique, du nouveau plan d'études en application avec l'introduction de la pédagogie d'intégration. La réponse justifiée de toutes les questions est importante.

1. Quelle est votre représentation personnelle, professionnelle de cette révision?
2. En tant que professeur, quelle est votre appréciation pratique sur le plan ou programme en chantier?
✓ quant à la structure?
✓ quant à l'adéquation avec la réalité du pays?
✓ quant aux orientations?
✓ par rapport au programme précédent?
✓ en termes de compétence?
3. Sachant que vous avez une année d'expérience, est-ce que vous avez senti quelques difficultés/impacts ? si oui, lesquels?
✓ en termes d'apprentissage et acquis des élèves?
✓ quant à l'acquisition des élèves?
✓ quant l'évaluation des élèves?
✓ quant aux curriculums?
4. Décrivez-moi l'évaluation de l'acquisition des élèves en termes pratiques avec la nouvelle révision concernant?
✓ le profil final (à court et long terme)
✓ l'autonomie de l'élève
✓ la performance de l'élève
✓ l'évaluation des compétences
5. Est-ce que le(s) manuel(s) que vous utilisez est/sont adéquat(s) au parcours ou programme d'enseignement en ce qui concerne?
✓ l'insertion d'activités d'intégration?
✓ la restructuration complète du manuel?
✓ le développement d'aspects spécifiques aux compétences? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi?
6. Quelles sont les difficultés trouvées?

7. Comment les élèves réagissent devant cette révision en termes de programme, curriculums, mode d'évaluations et apprentissage?
8. Vous avez reçu une formation adéquate avant sa mise en œuvre sur le terrain?
9. Le succès de la révision dépendra de quoi?
10. Qu'est-ce que cette révision apportera de positif à l'éducation capverdienne?
11. Vous pensez que cette révision tient compte du patrimoine éducatif national, de la réalité capverdienne actuelle et du phénomène de mondialisation?
12. Quelle est le cas du français dans cette révision?
13. La révision est dans une période d'expérimentation. Quelle est votre opinion sur sa généralisation?

Bibliographie

Ouvrages

AFONSO, Maria Manuela, *Educação e Classe Sociais em Cabo Verde*, spleem edições, Lisboa, Praia, 2002.

CARDODO, Manuela. *Cabo Verde e S. Tomé, Educação e infra-estruturas como factores de desenvolvimento*, Edições Afrontamento, Novembro de 2007.

CARVALHO, Maria Adriana, *A Construção Social Do Discurso Educativo em Cabo Verde (1911 – 1926) Um contributo para a História da Educação*, Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, Praia 2007.

CARVALHO, Maria Adriana, *Memória educativa recuperada nos Boletins Oficiais*

CERRONE, Frederico, *História da Igreja de Cabo Verde*, 1983

DA SILVA, Francisco Ferreira, *Apontamentos para a história da administração da Diocese e da organização do seminário liceu*, typografia Minerva Central, Lisboa, 1899.

DA SILVA, Francisco L., *Breve história da Educação em Cabo Verde I,II,III,IV,V*

Documento Orientador da Revisão Curricular, Ministério da Educação e Ensino Superior, 2006.

FILHO, João Lopes, *Ilha de S. Nicolau formação da Sociedade e Mudança Cultural*, II Volume, Secretária - Geral Ministério da Educação, 1996.

Lei de base do sistema educativo

ROEGIERS, Xavier, DE KETELE, Jean-Marie, *Une pédagogie de l'intégration- Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Boeck Université, Bruxelles, 2006.

ROEGIERS, Xavier, o que é APC- *Abordagem por competência e a pedagogia de integração explicadas aos professores(s/d)*

SEMEDO, Manuel Brito, *A Construção da Identidade Nacional - análise da imprensa*

VARELA, Bartolomeu L., *Manual da disciplina de estruturas e funcionamento do sistema educativo*, Março 2006

Sitographie

<http://www.ceb.br>. (Consulté le 17/06/2010)

<http://www.khouasweb.123.fr/articles.php?lng=fr&pg=2212>. (Consulté le 17/06/2010)

www.minedu.gov.cv/index.php?option...(consulté le 16 mai 2010)

<http://www.ac-creteil.fr/casnav/pdf/enacapvert.pdf> (consulté en 2010)

Dictionnaires

Le Petit Robert, Le Robert, Paris, 1990

CUQ, Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français- langue étrangère et seconde*,
CLE international, S.E.J.E.R, 2003